أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية (في مدارس التعليم العام)

الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
قسم التربية - كلية التربية
جامعة الملك سعود بالرياض

مقدمة :

يحث الدين الإسلامي الحنيف على ضرورة استغلال الوقت واستثماره فيما يحبه الله ويرضاه، حيث قال المصطفى الكريم صلى الله عليه وسلم في استثمار الوقت في الحياة الدنيا « لاتزول قدما عبد حتى يسأل عن أربع : عن عمره فيم أفناه، وعن علمه ما فعل به، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه، وعن جسمه فيم أبلاه» (١،ص٧١٧٧).
واستثمار الوقت في القول والعمل المثمر مهم لأي إنسان لأن عمر الإنسان هو في حقيقة الأمر دقائق وثوان، وعدم استغلال هذه الدقائق والثواني المتاحة بالشكل الصحيح يعني ضياع العمر الذي هو أغلى ما يملكه الإنسان في الحياة الدنيا. ويقول أمير الشعراء أحمد شوقي :

دقات قلب المرء قائلة له ★ إن الحياة دقائق وثوان (٢،ص١٥٨)

ويقول ابن قيم الجوزية رحمه الله «وقت الإنسان هو عمره في الحقيقة، وهو مادة حياته الأبدية في النعيم المقيم، ومادة معيشته الضنك في العذاب الأليم... وهو يمر مرّ السحاب..» (٣،ص١٠١).

ويدرك كل إنسان عاقل أن الحياة تمر بسرعة كمرّ السحاب، ومع ذلك يهدر البعض وقت حياته ويبعثرها بما هو غير مفيد، وهنا ينبهنا الله سبحانه وتعالى إلى ذلك بقوله ﴿ كَأَنَّهُمْ يَوْمَ يَرَوْنَ مَا يُوعَدُونَ لَمْ يَلْبَثُوٓا۟ إِلَّا سَاعَةً مِّن نَّهَارٍ ﴾ (٤،سورة الأحقاف آية ٣٥).

كان المربون على مر التاريخ يحثون تلاميذهم وأبناءهم على كيفية استغلال الوقت (٣،ص١١٤) بشكل عام، إلا أنه في عقد السبعينات من هذا القرن الميلادي تزايدت الدراسات العلمية الخاصة في كيفية استغلال الوقت الرسمي المخصص للتربية والتعليم وذلك لما تبين من وجود علاقة وثيقة بين درجة استغلال الوقت المخصص للتعليم والتحصيل الدراسي للطلاب (٥،ص٣). وبناء على ذلك، بدأ المربون وأصحاب القرار التربوي في وضع البرامج التربوية بغرض استغلال الوقت الرسمي المتاح بالشكل الصحيح أو زيادة الوقت الرسمي المخصص للتعليم من

خلال عدد من الأساليب أو الاستراتيجيات مثل: نظام اليوم الدراسي الكامل، زيادة عدد ساعات اليوم الدراسي، الدراسة خلال إجازة الصيف للطلاب الذين يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي، زيادة الواجبات المنزلية مع حث أولياء الأمور على المتابعة، زيادة عدد أيام العام الدراسي (٦، ص ص٤٥-٤٩).

وقد لاحظ بعض المربين، المهتمين بقضية الوقت المخصص للتعليم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب، أمثال لوي Lowe وجيرفاس Gervais أن زيادة عدد ساعات اليوم الدراسي أو زيادة عدد أيام العام الدراسي يمثل أحد الخيارات المهمة في تحسين مستوى التعليم إلا أنه يترتب عليه زيادة في نفقات التعليم وعليه يرى لوي Lowe وجيرفاس Gervais أن الخيار الآخر والمتمثل باستغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم واستثماره بكفاءة عالية سوف يوفر ٣٠ يوماً في العام الدراسي الواحد لم تكن مستغلة فعلياً، فضلاً عن أن هذا الخيار يعتبر خياراً اقتصادياً لايترتب عليه زيادة في نفقات التعليم (٧،ص٢٠). وتنصح كرويت Karweit أصحاب القرار التربوي بأن لايلجأوا إلى أسلوب زيادة الوقت المخصص للتعليم إلا بعد أن يجربوا أسلوب استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم وتوظيفه في خدمة عملية التعليم والتعلم، وذلك لأن أسلوب زيادة الوقت المخصص للتعليم يعد أسلوباً غير اقتصادي (٨، ص٣٢).

إن استثمار الوقت الرسمي المتاح للتعليم وتوظيفه بالكامل في خدمة أهداف التربية والتعليم، يعد أحد الأساليب المعتمدة للرقي بمستوى التعليم وتحسين نوعيته. واستثمار الوقت الرسمي المتاح للتعليم بكفاءة عالية يعني تحديد كل المشكلات الكامنة وراء إهدار وقت التعليم المتاح من أجل وضع الحلول الناجعة في القضاء عليها أو الحد من خطورتها والتقليل من شأنها. والتعرف على درجة حدة المشكلات التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم (Allocation of Time) بالشكل المطلوب هو المحور الرئيسي في هذا البحث الميداني.

مشكلة البحث :

يسعى هذا البحث إلى التعرف على أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية في مدارس التعليم العام للبنين في المملكة العربية السعودية، من خلال الإجابة عن السؤال التالي :

ما أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم في المدارس العامة للبنين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس؟

وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة هي كالتالي :

١ - ما المشكلات التي تعيق الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة؟

٢ - هل تختلف المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم باختلاف متغير الوظيفة؟

٣ - هل تختلف المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم باختلاف متغير الخبرة في التعليم؟

٤ - هل تختلف المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

أهداف البحث :

يسعى هذا البحث إلى بلوغ الأهداف التالية :

١ - التعرف على أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم في المدارس العامة للبنين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

٢ - تحديد أثر بعض المتغيرات (الوظيفة، الخبرة، المؤهل العلمي) على تقدير أهمية المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس.

أهمية البحث :

١ - يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الوقت المتاح للتعليم الذي يمثل المادة الأساسية لكل عمليات التربية والتعليم دون استثناء.

٢ - سوف يقدم هذا البحث معلومات ومعارف عن أهم المشكلات التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المخصص للتعليم، وقد يسهم إيجاد الحلول المناسبة لها.

٣ - قد يثير هذا البحث اهتمام الباحثين والكتّاب للقيام بدراسات أخرى مماثلة أو ذات علاقة وثيقة بكيفية استثمار الوقت الرسمي المتاح في نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مما قد يسهم في تحسين مستوى التعليم في هذه البلاد.

٤ - تظهر أهمية هذا البحث في ندرة ما كتب في هذا المجال حسب علم الباحث.

٥ - تقديم اقتراحات وتوصيات في ضوء مايسفر عنه هذا البحث من نتائج قد تفيد أصحاب القرار بوزارة المعارف في استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم واستثماره بكفاءة عالية.

حدود البحث :

- سوف يقتصر هذا البحث على أهم المشكلات التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم في مراحل التعليم العام التابع لوزارة المعارف.
- سوف يقتصر هذا البحث على مديري المدارس والمشرفين التربويين التابعين لوزارة المعارف والملتحقين ببرامج كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض للعام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ.

مصطلحات البحث :

١ - المشكلة : هي «أية وضعية محيرة، حقيقية كانت أم اصطناعية، يتطلب حلها إعمال الفكر»(٩، ص١٩٠).

والمقصود بالمشكلة في هذا البحث: هي الصعوبات التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المتاح للتعليم واستثماره بالشكل المطلوب، وتؤثر سلباً على مستوى تحقيق أهداف التعليم العام.

٢ ـ **الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم** (Allocation of Time) : هو كمية الوقت المحددة للعملية التعليمية من قبل الجهات الرسمية العليا بالدولة في كل عام دراسي. وتتمثل هذه الكمية من الوقت بعدد ساعات اليوم الدراسي وعدد أيام الأسبوع والعام الدراسي المخصصة للتعليم ويستبعد منها أيام الإجازات الرسمية والاختبارات. وقد أشار الصائغ إلى أن متوسط عدد أيام العام الدراسي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية هو ١٤٠ يوماً تقريباً. ومتوسط عدد ساعات اليوم الدراسي الواحد هو ٥ ساعات يومياً فقط (١٠،ص٧٠).

٣ ـ **الوقت المستغل فعلياً في العملية التعليمية** (Time on Task) : هو «كمية الوقت التي يستثمرها الطلاب بكفاءة عالية في محاولاتهم للتعلم»(١١،ص١).

والمقصود باستغلال الوقت فعلياً في العملية التعليمية بهذا البحث: هو كمية الوقت التي يستثمرها المعلمون استثماراً حقيقياً في مجال التعليم ويوظفونها في خدمة الطلاب وتحسين مستواهم العلمي. ويعني ذلك استبعاد كل الفترات الزمنية المهدرة التي لم يستغلها المعلمون فعلياً في العملية التعليمية، من الوقت الرسمي المخصص للتعليم.

الدراسات السابقة:

بعد زيارات قام بها الباحث للعديد من المكتبات المهمة ومركز الحاسب الآلي بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، تبين أن الدراسات والأبحاث العربية في موضوع استغلال الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية نادرة جداً مما اضطر الباحث للتركيز على الدراسات الأجنبية، وفيما يلي استعراض لأهم تلك الدراسات:

أجرى الصائغ دراسة بعنوان «إطالة اليوم والعام الدراسي»(١٠،ص٧٠)، قام من خلالها بمقارنة كمية الوقت الرسمي المخصص للتعليم في المملكة العربية السعودية

وعـدد من الدول العربية والأجنبية، وأشار الصائغ إلى أن متوسط عدد أيام العام الدراسي في المملكة العربية السعودية هو ١٤٠ يوماً. كما حدد متوسط عدد أيام العام الدراسي لعدد من الدول منها: (١) جميع دول مجلس التعاون الخليجي. (٢) بعض مدارس الجـاليات في المملكـة. (٣) دول عربية مثـل: مصر، الأردن، تونس. (٤) دول أجنبية مثـل: اليابـان، هولنـدا، اسكتلنـدا، تايلاند، كندا، انجلترا، فنلندا، نيوزيلندا، فرنسا، أمريكا، السويد، بلجيكا.

وقد توصل الصائغ بعد إجراء المقارنة إلى ما يلي:

أن متوسط عدد أيام العام الدراسي في المملكة العربية السعودية يمثل أقل المتوسطات بين الدول المذكورة دون استثناء. وأشار الباحث أيضاً إلى أن متوسط عدد ساعات اليوم الـدراسي في المملكـة العـربية السعودية يمثل أقل المتوسطات مقارنة بالدول الأخرى المذكورة.

وقد أوصى الباحث بما يلي:

مد اليوم الدراسي من ٥ إلى ٧ ساعات يومياً، وإطالة العام الدراسي من ١٤٠ يوماً إلى ١٨٠ أو ٢٠٠ يوماً في العام.

وكتب التويجري موضوعاً عن الوقت المهدر في التعليم تحت عنوان «الزمان المُبدَّد بالملايين»(١٢، صفحةط)، ووجـه الأنـظار إلى ضياع خمس دقـائق من بداية الحصة الدراسية وخمس دقائق أخرى من نهايتها، أي ضياع عشر دقائق من كل حصة دراسية يعني الشيء الكثـير بالنسبـة للعملية التعليمية التعلمية، وقـد أبرز التويجري هذه المشكلة بطريقة حسابية واضحة وبسيطة كالآتي:

- لو احتوى كل فصل دراسي على ٣٠ طالباً لكان متوسط الوقت الضائع من ذلك الفصل في الحصة الواحدة هو ١٠×٣٠=٣٠٠دقيقة.
- والفاقد من الوقت في يوم دراسي واحد هو ٣٠٠×٦ (حصص)=١٨٠٠ دقيقة.
- واذا كان بالمـدرسـة ٢٠ فصـلاً دراسياً فإن الـوقت المبـدد في مدرسـة واحدة هو ١٨٠٠×٢٠=٣٦٠٠٠ دقيقة أي ٦٠٠ ساعة يومياً في مدرسة واحدة.
- واذا كانت السنة الدراسية ١٤٠ يوماً، فإن الوقت المبدد في عام دراسي لمدرسة واحدة هو ٦٠٠×١٤٠=٨٤٠٠٠ساعة.

ـ لو فرضنا أن هناك ١٠٠٠ مدرسة فإن الوقت المهدر هو:

٨٤٠٠٠×١٠٠٠=٨٤,٠٠٠,٠٠٠ أربعة وثمانون مليون ساعة دراسية مهدرة من وقت التعليم .

ويرى التويجري أن تكلفة تلك الملايين المهدرة من الساعات باهضة ومكلفة للمجتمع وحكومته، وأن هذه الملايين من الساعات المهدرة من وقت التعليم تكفي ليتخرج بها آلاف العلماء البارزين من أي أمة .

ومن الدراسات الأجنبية: دراسة لتايمج وراشر (Taimage and Rasher) في عام ١٩٧٩م، وعنوانها: « دراسة أثر الأبعاد الثلاثة للوقت المخصص للتعليم على التحصيل الأكاديمي »(١٣، ص٢) . وقد أرجعا قضية الاهتمام بالوقت إلى عام ١٩١٥م حين قام هولمز (Holmes) بحساب الوقت المخصص لتدريس المواد الدراسية المختلفة .

وقام الباحثان بتصنيف الدراسات الخاصة بالوقت المخصص للتعليم إلى نوعين رئيسيين هما:

أولاً : دراسات كمية: وهي تلك الدراسات التي تهتم بالوقت على أنه وحدة زمنية محددة يمكن بواسطتها قياس طول العام الدراسي، الفصل الدراسي، اليوم الدراسي، الحصص الدراسية وعلاقة ذلك الكم بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب .

ثانياً: دراسات نوعية: وهي تلك الدراسات التي تهتم بكيفية استغلال المعلم والطالب للوقت المتاح للعملية التعليمية التعلمية، ونتائج الدراسات النوعية وجهت الأنظار إلى طرق مهمة في كيفية تحديد الوقت المستغل فعلياً في العملية التعليمية التعلمية، ومن هذه الطرق:

١ ـ تحديد الوقت المخصص لتدريس المواد المقررة الأكاديمية .

٢ ـ تحديد الوقت المخصص لتدريس المواد غير الأكاديمية .

٣ ـ تحديد الوقت المخصص للتدريس المباشر Direct Teaching الذي يهدف إلى رفع مستوى تفاعل الطلاب ومشاركتهم أثناء تدريس المواد الأكاديمية .

٤ ـ تحديد الوقت المخصص لتغطية المعلم للمادة الدراسية تغطية شاملة .

٥ ـ تحديد الوقت المستثمر فعلياً في عملية التحضير للمادة الدراسية والتخطيط لها.

٦ ـ تحديد كمية الوقت الذي يمضية الطلاب في عملية الانتباه للمعلم أثناء التدريس.

وفي عام ١٩٨٣م قام روزميلر (Rossmiller) بدراسة أسباب ضياع بعض الوقت المخصص للتعليم وعدم استغلاله بالشكل الصحيح (٥،ص٤٥-٤٧)، وذلك بتحليل شامل لعام دراسي كامل على مستوى التعليم العام الأمريكي، وذكر الحقائق الآتية :

١ ـ عدد أيام العام الدراسي الأمريكي ١٨٠ يوماً.

٢ ـ عدد ساعات اليوم الدراسي الواحد ٦ ساعات.

٣ ـ مجموع عدد الساعات الإجمالية في العام الدراسي ١٠٨٠ ساعة.

أما بالنسبة للوقت المهدر من العملية التعليمية فهو كما يلي :

١ ـ ١٠٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب الغياب، أي ما يعادل ١٠٨ساعة بالعام الدراسي الواحد.

٢ ـ ٥٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب إضراب العمال أو سوء الأحوال الجوية وما إلى ذلك، أي ما يعادل ٥٤ ساعة بالعام الواحد.

٣ ـ ٤٠٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب الأمور التالية: فترة تناول الغداء، تسجيل حضور الطلاب، فسح بين الحصص. . .إلخ، أي ما يعادل ٣٦٧ ساعة بالعام الدراسي الواحد.

٤ ـ ١٢٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب تأخر حضور الطلاب عن بداية الحصص، طلب احضار وسيلة تعليمية، ضبط النظام في الفصل، انتظار الطلبة للإجابة عن أسئلة، تجهيز وعرض وسائل ومواد تعليمية. . .إلخ، أي ما يعادل ٦٦ ساعة بالعام الواحد.

٥ ـ ٢٥٪ من الوقت المخصص للتعليم مهدر بسبب عدم انتباه الطلاب أو عدم مشاركتهم بفاعلية أثناء عملية التدريس، أي ما يعادل ١٢١ ساعة بالعام الدراسي الواحد.

وتوصل روزملر (Rossmiller) إلى أن المجموع الإجمالي لعدد الساعات المهدرة من العملية التعليمية في عام دراسي واحد هو:

١٠٨+٥٤+٣٦٧+٦٦+١٢١=٧١٦ ساعة. وتمثل هذه النتيجة حوالي ثلثي الوقت المخصص للتعليم $\frac{٧١٦}{١٠٨٠}$ ×١٠٠=٦٦,٣٪. أما بالنسبة لعدد الساعات المستثمرة فعلياً في العملية التعليمية خلال عام دراسي واحد فهو :

١٠٨٠-٧١٦=٣٦٤ ساعة. وتمثل هذه النتيجة حوالي ثلث الوقت المخصص للتعليم $\frac{٣٦٤}{١٠٨٠}$ ×١٠٠=٣٣,٧٪.

قام وزير التربية في الولايات المتحدة الأمريكية بتشكيل لجنة لدراسة نظام التعليم الأمريكي وتقديم مقترحات لإصلاحه، وفي عام ١٩٨٣م، تمكنت اللجنة من إكمال دراستها تحت عنوان «أمة معرضة للخطر» (١٤، ص٣٤-٤٢).

وحدد التقرير ثلاث حقائق تدعو إلى القلق حول كيفية استخدام الوقت المتاح للدراسة في نظام التعليم الأمريكي وهي :

١ - أن الطلاب الأمريكيين يقضون وقتاً في الدراسة أقل من غيرهم من الأمم الأخرى.

٢ - أن الوقت الذي ينفق في حجرات الدراسة وفي أداء الواجبات المنزلية غالباً ما ينفق دون فاعلية.

٣ - أن دور المدارس ضعيف في معاونة الطلاب على تنمية المهارات الدراسية المطلوبة للاستخدام الجيد للوقت المتاح أو لحثهم على إنفاق وقت أكبر في العمل المدرسي.

وقد أوضح التقرير أن سوء استخدام الوقت المتاح للدراسة في حجرة الصف قد أدى إلى أن عدداً من طلاب المدارس الابتدائية في ولاية كليفورنيا لم يتلقوا إلا ($\frac{١}{٥}$) ما تلقاه طلاب آخرون في مادة القراءة والتطبيقات عليها.

وتوصلت اللجنة إلى عدد من التوصيات منها:

١ - أن يتاح وقت أكبر واستخدام أكثر فاعلية لليوم الدراسي الحالي، وسوف يتطلب ذلك مد فترة اليوم المدرسي، أو السنة الدراسية.

٢ - يجب أن يكلف الطلاب بواجبات دراسية منزلية أكثر مما هو قائم حالياً.

٣ ـ ينبغي أن يقدم للطلاب خبرات وإرشادات حول طرق المذاكرة وعادات الدراسة الفعالة إذا أريد لليوم الدراسي ولجهد الطالب أن يستغلا بكفاءة وفاعلية.
٤ ـ توفير وقت إضافي لمواجهة احتياجات الطلاب الخاصة.
٥ ـ تنمية قواعد صارمة وعادلة تطبق بثبات لحفظ النظام بالفصل.
٦ ـ ينبغي استخدام سياسات لحضور وغياب الطلاب تتضمن حوافز وأموراً رادعة للتقليل من كمية الوقت الضائع نتيجة لغياب الطلاب وتأخرهم.
٧ ـ ينبغي التقليل من الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمين لتوفير وقت كاف للتعلم والتدريس.

أجرى جستيز (Justiz) الأستاذ بجامعة نيومكسيكو دراسة عام ١٩٨٤م حول الوقت المهدر من العملية التعليمية (١، ص٤٨٣-٤٨٥).

يرى الباحث أن إطالة اليوم والعام الدراسي أمر مهم، إلا أن الأمر الأهم هو ضرورة التأكد من كيفية استغلال الوقت المتاح واستثماره بكفاءة عالية. وبعبارة أخرى، يعتقد الباحث أن العبرة بكيفية استثمار الوقت المتاح للتعليم الاستثمار الأمثل، وليست العبرة بزيادة الوقت المخصص للتعليم فقط. ويدلل الباحث على وجهة نظره هذه بقوله: على الرغم من أن طول العام الدراسي هو ١٨٠ يوماً، إلا أن الوقت المستغل في تدريس الطلاب يعادل حوالي ١١٥ يوماً، فقط. وفي ضوء ذلك، تبين أن هناك ٩٩ يوماً من الوقت المخصص للتعليم مهدر وغير مستغل (١٨٠-٨١=٩٩يوماً)، وهي بالحقيقة تمثل ما نسبته ٥٥٪ من الوقت الرسمي المتاح للعملية التعليمية.

ويذكر الباحث ثلاث طرق مهمة في زيادة الوقت المخصص لدراسة المواد الأكاديمية في التعليم العام وهي:
١ ـ التقليل من الوقت المخصص لأي نشاط لا يعني بالمواد الدراسية الأكاديمية المقررة.
٢ ـ زيادة الوقت المخصص للمواد الدراسية الأكاديمية المقررة من خلال إطالة اليوم الدراسي أو العام الدراسي، مع مراعاة عدم المبالغة في زيادة التكلفة المالية.

٣ ـ مراعـاة الفـروق الفـردية في سرعة الفهم والاستيعاب وتغيير النمط التقليدي للتعليم والاهتمام بالتعليم الأفرادي .

في عام ١٩٨٨م قام لوي وجـيرفـاس (Lowe and Gervais) من ولاية ويامنـج بتحديد المشكلات المؤدية لإضاعة الوقت المخصص للتعليم (٧، ص٢٠-٢٢) كما يلي :

١ ـ عمل الواجبات المنزلية أثناء اليوم الدراسي : نتيجة لهذه المشكلة ، يقدر الوقت المهدر بحوالي ٥٥ يوماً في العام الدراسي الواحد .

٢ ـ الإفراط في مشاهدة الأفلام أثناء الدوام الرسمي : يعتقد الباحث أن آخر يوم من كل أسبوع دراسي يخصص لمشاهدة الأفلام . وعليه فإن عدد الأيام غير المستغلة في التعليم تقدر بحوالي ٣٦ يوماً في العام الدراسي الواحد .

٣ ـ تأخر الطلاب عن حضور بدايات الحصص الدراسية : نتيجة لهذه المشكلة ، يقدر الوقت المهدر من التعليم بحوالي ١٥ يوماً في العام الدراسي الواحد .

٤ ـ غياب المعلمين : على الرغم من أن هناك معلم بديل في حالة غياب المعلم الأساسي ، إلا أن المعلم البديل مهما كان جيداً لايستطيع القيام بدور المعلم الأساسي في مساعدة الطلاب لبلوغ أهدافهم التربوية المرجوة في ذلك اليوم الدراسي .

٥ ـ فترة زمنية خاصة بالاختبارات فقط : وتقدر هذه الفترة بحوالي ٦ أيام في العام الدراسي الواحد .

٦ ـ أنشـطة مدرسية غير مفيدة : وتتمثـل هذه الأنشـطة بالحفـلات الموسيقية ، والأحـداث والدورات الرياضية ، والمناظرات ويقدر الباحث الوقت المهدر في التعليم نتيجة لهذه المشكلة بحوالي ١٠ أيام في العام الدراسي الواحد .

ويتبين مما تقدم أن مجموع الأيام المهدرة من وقت التعليم تقدر بحوالي ١٢٢ يوماً في العام الدراسي الواحد ، وهي تمثل ٦٧٪ ($\frac{١٢٢}{١٨٠}$ × ١٠٠=٦٧,٧٪) أي ثلثي الوقت الرسمي المخصص للتعليم . ومن هذا المنطلق يرى الباحثان ضرورة استغلال الوقت الرسمي المخصص للتعليم واستثماره بكفاءة عالية .

أما الباحثة كرويت (Karweit) فقد أكدت في دراستها عام ١٩٨٨م (٨، ص٣٢-٣٥) على أن مشكلة عدم استغلال الوقت المخصص للتعليم بكفاءة عالية هي في حقيقة الأمر

ليست مشكلة نظام التعليم أو المدرسة بقدر ما هي مشكلة العاملين في نظام التعليم من مديرين، وموجهين، ومعلمين، وطلاب.

وتعتقد الباحثة أن هناك عقبتين تحولان دون النظر إلى عامل الوقت كأداة مهمة في تحسين عملية التعليم، هما:

١ - أن عدداً كبيراً من التربويين وأصحاب القرار التربوي لايدركون حقيقة ماتوصلت إليه الأبحاث من نتائج مفيدة في مجال كيفية استغلال الوقت المخصص للتعليم بفاعلية.

٢ - وجود فجوة في التخطيط بين ما تحتاجه المدرسة فعلياً وممارساتها في الواقع

ومما توصلت إليه الباحثة من نتائج هو أن هناك فروقاً بين ما هو منصوص عليه في اللوائح والأنظمة وبين ما هو ممارس في الواقع بالنسبة لاستغلال الوقت الرسمي المتاح لعملية التعليم والتعلم.

أجرى ولبرج (Walberg) عام ١٩٨٨م دراسة لقياس أثر الوقت في علمية التعلم (١٦، ص٧٦-٧٧). وذكر الباحث أن هناك عدداً من البرامج الخاصة بزيادة استثمار الوقت المخصص لعملية التعليم والتعلم، والمؤدية إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب، ومن هذه البرامج:

١ - استثمار الوقت المخصص للتعليم والتعلم بشكل أفضل.

٢ - زيادة كمية الوقت المخصص للتعليم في مرحلة رياض الأطفال إلى الضعف.

٣ - زيادة فاعلية الآباء في دفع أبنائهم إلى العمل الجاد.

٤ - استخدام طرق التدريس وعمليات التدعيم المناسبة لمستوى الطلاب في حجرة الصف من أجل رفع مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطلاب.

٥ - زيادة الواجبات المنزلية مع تقديم التغذية الراجعة للطلاب.

٦ - إطالة اليوم الدراسي أكثر مما هو عليه حالياً.

٧ - فتح المدارس في فترة الصيف للطلاب ذوي المستويات الضعيفة.

وحدد الباحث تسعة عناصر رئيسة تسهم في زيادة عملية التعلم، بعد رجوعه إلى نتائج ٢,٥٧٥ دراسة علمية في المجال نفسة. وتبين أن عنصر استثمار الوقت في علمية التعليم والتعلم كما ينبغي يمثل أحد أهم تلك العناصر.

قامت لوف (Love) في عام ١٩٨٨م بتحديد عدد من المشكلات التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم بالشكل المطلوب (١٧، ص٨٢) وهي :

١ ـ تأخر الطلاب عن حضور الحصة الأولى.

٢ ـ انتقال المعلم من موضوع لآخر أو من نشاط تعليمي لآخر بسرعة غير مناسبة لمستوى الطلاب.

٣ ـ حاجة الطلاب للراحة القصيرة أو لاستخدام دورة المياة خلال وقت الحصة بصورة مبالغ فيها.

٤ ـ زيارة أولياء الأمور للمدرسة، وأمور طارئة أخرى.

٥ ـ تأخر المعلم عن الحصة الدراسية أو غيابه.

٦ ـ المكالمات الهاتفية التي تضطر المعلم إلى ترك حجرة الصف.

٧ ـ غياب عدد كبير من الطلاب.

وتتحدث الباحثة عن خبراتها كمديرة مدرسة بقولها: «إننا نمضي وقتاً في الإعداد للتدريس أكثر من الوقت الذي نمضيه في التدريس الفعلي».

قام ستيفنسون (Stevenson) عام ١٩٩٢م بدراسة تربوية مقارنة بين ثلاث دول هي: الولايات المتحدة الأمريكية، والصين، واليابان (١٨، ص١٤١-١٤٨). ووصل الباحث إلى أن الطالب الياباني والطالب الصيني يمضيان في التعليم الابتدائي أكثر مما يمضيه الطالب الأمريكي في نفس المرحلة بما يقارب عاماً إلى عامين دراسيين. وتبين للباحث عند قياسه للوقت المستغل فعلياً في العملية التعليمية داخل حجرة الصف وذلك باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة، أن الطالب الأمريكي يستثمر حوالي ٦٥٪ إلى ٧٠٪ من وقت الحصة، ويستثمر الطالب الياباني حوالي ٧٩٪ إلى ٨٧٪ من وقت الحصة، في حين يستثمر الطالب الصيني حوالي ٨٥٪ إلى ٩٢٪ من وقت الحصة الرسمي.

وفي ضوء هذه النتائج، حاول ستيفنسون (Stevenson) تحديد أسباب ضياع بعض الوقت المخصص للعملية التعليمية الأكاديمية وهي :

١ ـ التأخر في بدء الحصة.

٢ ـ الانتهاء من التدريس قبل نهاية وقت الحصة الرسمي.

٣ - استدعاء المعلم من حجرة الصف لأمر طارىء.

٤ - عدم انضباط الطلاب عند تغير النشاط الأكاديمي داخل حجرة الصف، وذلك مثل:

أ - استخراج الكتاب من الدرج أو الشنطة.

ب - البحث عن رقم الصفحة المطلوبة في الكتاب المقرر.

ج - البحث عن ورقة نظيفة وتسطيرها لاستخدامها في النشاط.

د - تجهيز الاقلام والأدوات المناسبة للنشاط الأكاديمي المرتقب.

٥ - عدم جلوس بعض الطلاب على مقاعدهم أثناء عملية التدريس.

وأخيراً أبدى الباحث شكوكه في جدوى زيادة عدد أيام العام الدراسي في تحسين مستوى التعليم ورفع مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وأكد على أن استثمار الوقت الرسمي المتاح استثماراً فاعلاً يمثل الخيار الأول في إصلاح التعليم.

إجراءات البحث

بعد أن قام الباحث بزيارات للأقسام المعنية وإدارة الدورات التدريبية في كلية التربية جامعة الملك سعود، وتم حصر أعداد المديرين والمشرفين التربويين الملتحقين ببرامج الكلية، طلب الباحث من عميد كلية التربية توجيه خطاب إلى معالي مدير جامعة الملك سعود بغرض السماح له بإجراء الدراسة. وقد وجه عميد كلية التربية مشكوراً خطاباً إلى معالي مدير جامعة الملك سعود بشأن تسهيل مهمة الباحث. وجاءت موافقة معالي المدير على إجراء الدراسة .

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من مديري المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية والمشرفين التربويين الممثلين لمناطق تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية والملتحقين بدورات تدريبية أو ببرامج الماجستير في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود للعام الجامعي ١٤١٦/١٤١٧هـ والبالغ عددهم الإجمالي ١٦٠ فرداً. وقد تم استبعاد ١٠ أفراد لعدم اكتمال إجاباتهم فأصبح العدد المتبقي ١٥٠ فرداً. ونظراً لصغر حجم

مجتمع البحث، فقد قام الباحث بإجراء هذا البحث الميداني على كل أفراد المجموعة والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (١)
توزيع أفراد الدراسة من المديرين والمشرفين والتربويين حسب الوظيفة، الخبرة في التعليم، المؤهل العلمي

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد	٪
١	الوظيفة	المشرفون التربويون	٤٧	٣١,٣
		مديرو المدارس الابتدائية	٤٦	٣٠,٧
		مديرو المدارس المتوسطة والثانوية	٥٧	٣٨,٠
٢	سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ١٠ سنوات	٦٦	٤٤,٠
		١٠ سنوات فأكثر	٨٤	٥٦,٠
٣	المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٢٢	٨١,٣
		ماجستير	١٠	٦,٧
		دبلوم كلية متوسطة	١٨	١٢,٠

أداة البحث:

للتعرف على أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت المخصص للعملية التعليمية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والتربويين بمدارس التعليم العام للبنين، قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لتحقيق أهداف هذا البحث. واعتمد الباحث في تصميم عبارات الاستبانة على خبراته واهتماماته الخاصة في مجال الدراسة، والاطلاع على نتائج الدراسات والتجارب العلمية ذات العلاقة بموضوع هذا البحث،

والاستعانة بخبرات المشرفين التربويين التابعين لوزارة المعارف والملتحقين بدورة المشرفين التربويين بكلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤١٥/١٤١٦هـ.

وتتكون الاستبانة في صيغتها النهائية من الأجزاء الآتية:

أولاً: معلومات عامة تتعلق بما يلي: الوظيفة، والخبرة في التعليم، والمؤهل العلمي.

ثانياً: يتكون هذا الجزء من ثلاثين (٣٠) مشكلة طلب من المفحوصين الإجابة عن كل مشكلة بوضع علامة (✓) في واحدة من البدائل الآتية: عالية، متوسطة، ضعيفة، لاتحدث إطلاقاً. وأعطيت هذه الاستجابات الدرجات التالية (٣، ٢، ١، صفر) على التوالي.

وقد ذيلت الاستبانة بالسؤال التالي: هل هناك مشكلات أخرى تؤثر سلباً في استغلال الوقت الرسمي المخصص للتعليم؟ اذكرها من فضلك؟.

وفي ضوء ذلك، أصبح لكل مشكلة درجة خاصة بها، وللاستبانة ككل درجة تمثل المجموع الكلي لدرجات جميع المشكلات التي تحتويها الاستبانة.

صدق الاستبانة:

المقصود بالصدق هنا هو إلى أي مدى تقيس الاستبانة ما صممت من أجله، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة عندما عرضت عباراتها على ستة (٦) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية وعلم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض لتقدير مدى وضوح ومناسبة عبارات الاستبانة لأهداف البحث. وحصل الباحث أيضاً على استشارات قيمة من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود فيما يختص ببناء الاستبانة وتصميمها واستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للبحث. وبعد ذلك، أجرى الباحث التعديلات المطلوبة من المحكمين، وأخذت الاستبانة شكلها النهائي الحالي. وفي ضوء ذلك يمكن القول أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى.

ثبات الاستبانة:

لتحقيق ثبات الاستبانة الخاصة بأفراد الدراسة، طبق الباحث معامل (ألفا) كرونباخ Cronbach على عينة البحث لحساب الاتساق الداخلي لأجزاء الاستبانة.

وقد جاءت قيمة (ألفا) تساوي ٠,٩٠ مما يدل على ثبات هذه الاستبانة بدرجة عالية. ثم قام الباحث بتوزيع (١٦٠) استبانة على جميع المديرين والمشرفين والتربويين الملتحقين ببرامج كلية التربية جامعة الملك سعود والبالغ عددهم (١٦٠) مديراً ومشرفاً وتربوياً. وقد حصل الباحث على (١٥٠) استبانة من مجموع ما تم توزيعه، أي ما يقارب ٩٤٪ ويمكن اعتبار هذا العدد هو العينة الممثلة لأفراد مجتمع الدراسة.

الأسلوب الإحصائي:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب، واستخدم الباحث أيضاً اختبار (ت) واختبار تحليل التباين واختبار شيفيه.

نتائج البحث:

في هذا الجزء من البحث سيقوم الباحث باستعراض نتائج البحث من خلال الإجابة على كل سؤال من أسئلة البحث الأربعة على حده.

السؤال الأول:

ما المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟.

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يلي:

أولاً: تحديد المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي وعددها ثلاثون مشكلة من خلال حساب المتوسط الحسابي لكل مشكلة منها وتكرارها وترتيبها تنازلياً ثم استخراج المتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (٢)

التكرارات والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل مشكلة من المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي للتعليم وترتيبها تنازلياً تبعاً لحدة حدوث المشكلة

رقم المشكلة في الاستبانة	المشـــكلة	التكرار	المتوسط الحسابي	الرتبة
١	البداية غير الجادة للعام الدراسي .	١٥٠	١,٨٨	٢
٢	عدم انتظام الدراسة في بداية العام بسبب تأخر تسلم الطلاب للكتب المقررة .	١٥٠	١,٤٦	١٤
٣	تأخر الدراسة في بداية العام نتيجة لعدم انتظام المعلمين .	١٥٠	١,٥٧	١٢
٤	نهاية مبكرة للدراسة في الفصل الدراسي الأول .	١٥٠	١,١٣	٢٤
٥	البداية غير الجادة للفصل الدراسي الثاني	١٥٠	١,٣١	١٨
٦	نهاية مبكرة للدراسة في الفصل الدراسي الثاني	١٥٠	١,٢٥	٢١
٧	الانتهاء من تدريس بعض المواد الدراسية قبل الموعد الرسمي المحدد .	١٥٠	١,٧٩	٦

رقم المشكلة في الاستبانة	المشـــكلة	التكرار	المتوسط الحسابي	الرتبة
٨	التوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لإنجاز عيد الفطر بسبب غياب عدد كبير من الطلاب .	١٥٠	١,٨٧	٣
٩	التوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لأجازة عيد الأضحى بسبب غياب عدد كبير من الطلاب .	١٥٠	١,٨١	٤
١٠	إلغاء بعض الحصص الدراسية والاستعاضة عنها بأنشطة غير صفية .	١٥٠	٠,٨٧	٢٩
١١	عدم قيام المعلم بالتدريس الفعلي لظروفه الصحية أو غيرها .	١٤٩	١,٢٩	٢٠
١٢	تخصيص فترة من الدوام الرسمي للاختبارات الشهرية فقط .	١٥٠	١,٧٩	٦مكرر
١٣	مشاهدة الطلاب لفيلم أو شريحة بهدف شغل وقت فراغهم فقط .	١٥٠	٠,٨٥	٣٠
١٤	السماح للطلاب بحل واجباتهم المنزلية أثناء الحصة الدراسية .	١٥٠	٠,٠١	٢٦
١٥	حضور المعلم للحصة الأولى متأخراً .	١٥٠	١,٢٤	٢٢
١٦	تأخر الطلاب عن الحصة الأولى .	١٤٩	١,٣٤	١٦

رقم المشكلة في الاستبانة	المشـــكلة	التكرار	المتوسط الحسابي	الرتبة
١٧	تأخر الطلاب عن الحصة التالية للفسحة الكبيرة .	١٥٠	١,٢٠	٢٣
١٨	تأخر الطلاب عن الحضور الحصة التالية لحصة التربية البدنية .	١٥٠	١,٤٧	١٣
١٩	حضور المعلم للحصص التالية للحصة الأولى متأخراً .	١٥٠	١,٠٥	٢٥
٢٠	تأخر الطلاب عن حضور الحصة التالية لحصة النشاط .	١٥٠	١,٣٣	١٧
٢١	انتهاء المعلم من التدريس قبل نهاية وقت الحصة الرسمي .	١٥٠	١,٨١	٤مكرر
٢٢	غياب المعلم عن حضور حصصه مع عدم شغلها بما هو مفيد .	١٥٠	١,٦٦	٨
٢٣	حضور معلم بديل للمعلم الأساسي من أجل حفظ النظام بالفصل فقط .	١٥٠	٢,٠٥	١
٢٤	مقاطعة المعلم أثناء عملية التدريس لأمور مثل : إعلان عام ، أخذ الحضور.	١٥٠	١,٦٣	٩
٢٥	يخصص المعلم جزءاً من وقت حصته لحل مشاكل الطلاب السلوكية .	١٥٠	١,٣١	١٨مكرر

رقم المشكلة في الاستبانة	المشـــكلة	التكرار	المتوسط الحسابي	الرتبة
٢٦	يخصص المعلم جزءاً من وقت حصته لرصد تقديرات الطلاب .	١٥٠	١,٥٨	١١
٢٧	يخصص المعلم جزءاً من وقت حصته لتصحيح إجابات الطلاب .	١٥٠	١,٦٢	١٠
٢٨	يمضي جزءاً من وقت الحصه في انتظار إحضار مواد تعليمية من خارج الصف	١٥٠	١,٤٠	١٥
٢٩	يوجه المعلم طلابه للمكتبة بسبب تكليفه بأعمال خاصة بالمدرسة .	١٤٩	٠,٩٩	٢٨
٣٠	يوجه المعلم طلابه للنشاط الرياضي لانشغاله بأعمال خاصة بالمدرسة .	١٥٠	١,٠١	٢٦مكرر
المتوسط الحسابي العام ١,٤٢				

يلاحظ من جدول رقم (٢) ما يلي :

١ ـ أن جميع المشكلات المدرجه في الاستبانة موجودة فعلاً في ميدان التعليم العام من وجهة نظر أفراد الدراسة .

٢ ـ بالرغم من إجماع أفراد الدراسة على وجود هذه المشكلات في ميدان التعليم العام ، إلا أن معدلات حدوثها تراوحت بين ضعيفة ومتوسطة الحدث .

٣ ـ أجمع أفراد هذه الدراسة على أن حوالي نصف المشكلات المدرجة في استبانة الدراسة تؤكد على أن درجة حدوثها في ميدان التعليم العام بلغت مستوى متوسطاً .

٤ ـ أن المتوسط الحسابي العام لدرجة حدوث المشكلات في ميدان التعليم العام من وجهة نظر جميع أفراد الدراسة بلغ ١,٤٢ من أصل٣ درجات. ويعني ذلك أن جميع أفراد هذه الدراسة يعتقدون بشكل عام أن المشكلات المدرجة في استبانة هذه الدراسة وعددها٣٠ مشكلة تحدث في الميدان بدرجة متوسطة.

٥ ـ أن المشكلة رقم(٢٣) في استبانة هذه الدراسة ونصه «حضور معلم بديل للمعلم الأساسي من أجل حفظ النظام فقط»، قد احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ متوسطها الحسابي ٢,٠٥ من أصل٣ درجات، وجاءت المشكلة رقم(١) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ١,٨٨، والمشكلة رقم(٨) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي ١,٨٧، والمشكلة رقم(٩) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي ١,٨١، والمشكلة رقم(٢١) في المرتبة الرابعة مكرر وبمتوسط حسابي ١,٨١ من أصل٣ درجات.

٦ ـ أن المشكلة رقم(١٣) في الاستبانة ونصها «مشاهدة الطلاب لفيلم أو شريحة بهدف شغل وقت فراغهم فقط» احتلت المرتبة(٣٠) الأخيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي ٠,٨٥ من أصل٣ درجات، وجاءت المشكلة رقم(٢٩) في المرتبة(٢٨) وبمتوسط حسابي ٠,٩٩ من أصل٣ درجات.

ثانياً: تحديد المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي من خلال الإجابة عن السؤال المفتوح الذي ذيلت به الاستبانة ونصه: هل هناك مشكلات أخرى تؤثر سلباً في استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم؟ اذكرها من فضلك؟.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن عدد الإجابات الإجمالي على هذا السؤال المفتوح بلغ (٣٠) إجابة من أصل (١٥٠) إجابة، وهي تمثل ما نسبته ٢٠٪ من مجموع أفراد عينة الدراسة فقط. والجدول رقم(٣) يبين أهم خمس مشكلات تعيق استثمار الوقت الرسمي في التعليم العام من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

جدول رقم (٣)
أهم المشكلات التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم من وجهة نظر أفراد العينة في إجاباتهم عن السؤال المفتوح

نص المشكلة	النسبة المئوية			
	عدد الحالات	لجميع أفراد الدراسة (١٥٠)	للمشتركين في إجابة السؤال (٣٠)	الرتبة
انشغال المعلم في أحاديث جانبية مع زملائه عند باب الفصل أثناء وقت الحصة الرسمي .	١٤	٩,٣٪	٤٦,٧٪	١
عدم استغلال وقت حصة النشاط بالشكل المناسب .	١٢	٨٪	٤٠٪	٢
الانشغال بأنشطة خارج المدرسة كالمشاركة بأسبوع المرور والمساجد، والشجرة. . . الخ	٩	٦٪	٣٠٪	٣
عمل بروفات تجريبية لفقرات الحفل الختامي أكثر من مرة أثناء الدوام الرسمي قبل تنفيذه .	٥	٣,٣٪	١٦,٧٪	٤
قيام المدير أو المشرف التربوي بعقد اجتماع للمعلمين أو بعضهم أثناء الدوام الرسمي	٣	٢٪	١٠٪	٥

ويتبين من الجدول رقم(٣)أن أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي هي «انشغال المعلم في أحاديث جانبية مع أحد زملائه أثناء وقت الحصة» حيث حصلت على ٤٦,٧٪ من مجموع المشتركين في إجابة هذا السؤال. وجاءت في المرتبة

الثانية «عدم استغلال وقت حصة النشاط بالشكل المناسب» حيث حصلت على ٤٠٪ من مجموع المشتركين في إجابة هذا السؤال. وعلى الرغم من أن المشكلات التي جاء ترتيبها بالمركز الثالث، والرابع، والخامس حصلت على نسب مئوية منخفضة إلا أنها مهمة وينبغي التفكير في حلها.

السؤال الثاني:

هل تختلف المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم باختلاف متغير الوظيفة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث باستخدام تحليل التباين والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول رقم (٤)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات حدوث المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي في التعليم من حيث متغير الوظيفة لأفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٤٥٩,٠٨٥	٧٢٩,٥٤		دالة
داخل المجموع	١٤٧	٢٤٣٠٠,٢٥	١٦٥,٣١	٥,٤١	٠,٠١٤
المجموع	١٤٩	٢٥٧٥٩,٣٣			

ويتضح من جدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لمتغير الوظيفة.

وقد أجرى الباحث اختبار شيفيه لإيجاد الفروق بين متوسطات فئات الوظيفة والمتمثلة بـ مديري المتوسطة والثانوية، ومديري المدارس الابتدائية، والمشرفين

التربويين، واتضح أن المتوسط الحسابي لمديري المدارس المتوسطة والثانوية ٤٠,٧٧ ، والمتوسط الحسابي للمشرفين التربويين بلغ ٤٧,١٣ . ويتضح أن هناك فرقاً بين المتوسطين عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ولصالح المشرفين التربويين. كما اتضح أن متوسط مديري المدارس الابتدائية ٤٠,٠٢ ، ومتوسط المشرفين التربويين بلغ ٤٧,١٣ . ويتضح أن هناك فرقاً بين المتوسطين عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ولصالح المشرفين التربويين. وهذا يعني أن المشرفين التربويين يرون أن المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي أكثر خطورة وحدة من زملائهم مديري المدارس المتوسطة والثانوية ومديري المدارس الابتدائية.

السؤال الثالث:

هل تختلف المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم باختلاف متغير الخبرة في التعليم؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) والجدول رقم(٥) يوضح اختبار (ت).

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبار (ت) لقياس دلالة الفرق بين متوسطي أصحاب الخبرة الأقل من ١٠ سنوات و١٠ سنوات فأكثر فيما يتعلق بمستوى حدوث المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي في ميدان التعليم

الفئــة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخبرة أقل من ١٠ سنوات	٦٦	٤٦,٠٣	١١,٥٣	٣,٠٢	دالة
الخبرة ١٠ سنوات فأكثر	٨٤	٣٩,٧٨	١٣,٧٤		*٠,٠٠٣

* دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

واتضح من قيمة (ت) ٣,٠٢ أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين فئة من لديهم خبرة أقل من ١٠ سنولت في التعليم وفئة من لديهم خبرة ١٠ سنوات فأكثر في التعليم، وجاء هذا الفرق لصالح الفئة الأقل خبرة في التعليم (انظر جدول رقم ٥) . وهذا يعني أن الفئة الأقل خبرة في التعليم يرون أن المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي تحدث بدرجة أعلى مما يراه زملاؤهم الأكثر خبرة في التعليم .

السؤال الرابع :

هل تختلف المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم باختلاف متغير المؤهل العلمي ؟

ولـلإجـابة عن هذا السؤال فقد قام الباحث باستخدام تحليل التباين والجدول رقم (٦) يوضح نتائج ذلك التحليل .

جدول رقم (٦)

تحليل التباين للفروق بين متوسطات حدوث المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي في التعليم من حيث متغير المؤهل العلمي لأفراد عينة الدراسة

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٨٥,٤٨	١٤٢,٧٤		غير دالة
داخل المجموعات	١٤٧	٢٥٤٧٣,٨٥	١٧٣,٢٩	٠,٨٢	٠,٠٤٤
المجموع	١٤٩	٢٥٧٥٩,٣٣			

ويتضح من جدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي . ويعني ذلك أن فئات المؤهل العلمي الثلاث التالية : بكالوريوس، ماجستير، ودبلوم تربوي ترى أن درجة حدوث المشكلات التي

تعيق استثمار الوقت الرسمي لعملية التعليم متقاربة إن لم تكن متطابقة أحياناً مما ألغى الفروقات بين تلك الفئات .

مناقشة النتائج :

في هذا الجزء من البحث سيتم مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي أعدها الباحث، من أجل تحديد أهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية في مدارس التعليم العام .

وقد تبين من نتائج البحث أن المتوسط الحسابي العام لكل المشكلات من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة يساوي ١,٤٢ من أصل ٣ درجات . وهذا يعني أن جميع أفراد عينة الدراسة يعتقدون بشكل عام أن كل المشكلات المكونة للاستبانة ، وعددها ٣٠ مشكلة ، هي مشكلات حقيقة يعاني منها ميدان التعليم العام وتؤثر سلباً على عملية استثمار الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم في مدارس التعليم العام .

ويمكن تقسيم هذه المشكلات بحسب درجة حدتها إلى ثلاثة مستويات (انظر جدول رقم٢) هي :

١ ـ مشكلات درجة حدتها عالية وهي المشكلات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ١,٥-٣ درجات ، وعددها في هذه الدراسة (١٢) مشكلة .

٢ ـ مشكلات درجة حدتها متوسطة وهي المشكلات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ١-١,٤٩ درجة من أصل ٣ درجات ، وعددها في هذه الدراسة (١٥) مشكلة .

٣ ـ مشكلات درجة حدتها ضعيفة وهي المشكلات التي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٠,٨٥-٠,٩٩ درجة من أصل ٣ درجات ، وعددها في هذه الدراسة (٣) مشكلات فقط .

وفي ضوء ذلك ، يرى الباحث أهمية أن ينصب الاهتمام أولاً على المشكلات ذات الحدة العالية ومعالجتها تماماً أو التقليل من خطورتها ولذلك الانتقال إلى معالجة المشكلات الأقل حدة في ميدان التعليم .

إن إجماع أفراد عينة الدراسة على أن ميدان التعليم يعاني من عدد كبير من المشكلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي للعملية التعليمية، ويعني أن هناك وقتاً ضخماً مهدراً من العملية التعليمية في كل يوم وعام دراسي مما يكون له الأثر السلبي على مستوى تحصيل الطلاب العلمي ثم على مستوى الكفاءة الداخلي لنظام التعليم في البلد. وقد يعود سبب وجود هذه المشكلات والوقت المهدر إلى ما يلي:

١ - عدم إدراك معظم طلاب التعليم العام لأهمية استثمار الوقت في الحياة عامة وفي مجال التعليم بشكل خاص.

٢ - قصور في فهم وإدراك بعض المعلمين للأبعاد النظرية والتطبيقية لقضية استثمار الوقت الرسمي بفاعلية في مجال التعليم وأثر ذلك في رفع مستوى الكفاءة الداخلية لنظام التعليم.

٣ - عدم تطبيق بعض القيادات التربوية الميدانية لمبدأ الحزم والصرامة العادلة في تنفيذ الأنظمة واللوائح في ميدان التعليم مما شجع بعض المعلمين والطلاب على التهاون وعدم احترام الوقت الرسمي المخصص للتعليم.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئات الوظيفة: مديري المدارس المتوسطة والثانوية، مديري مدارس الابتدائية والمشرفين التربويين، ولصالح المشرفين التربويين، ويمكن أن يعزى سبب ذلك إلى أن طبيعة عمل المشرف التربوي مع عدد كبير من مدارس التعليم العام منحته نظرة شمولية وسعة أفق في إبداء رأيه حول قضية استثمار الوقت في التعليم العام أكثر من مدير المدرسة الذي يؤدي جل عمله داخل مدرسة واحدة فقط.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن هناك فرقاً بين فئتي الأقل خبرة والأكثر خبرة في التعليم ولصالح فئة الأقل خبرة، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن فئة الأقل خبرة في التعليم هم في الغالب أقل سناً من زملائهم أفراد الفئة الأكثر خبرة. ومن طبيعة الشباب الرغبة الصادقة في حب التغيير والتطلع إلى مستقبل أفضل. في حين أن فئة الأكثر خبرة في التعليم يميلون في العادة بحكم تقدمهم في السن إلى المحافظة على ما هو موجود والتعايش معه.

كما كشفت إحدى نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المؤهل العلمي الآتي : ماجستير، بكالوريوس، ودبلوم كلية متوسطة . ويرى الباحث أن هذه النتيجة طبيعية وذلك لأن جميع فئات المؤهل العلمي لم تتضمن برامجهم التربوية قبل التحاقهم في مهنة التعليم أي مقرر خاص بأساليب إدارة الوقت أو كيفية استثمار الوقت الرسمي في ميدان التعليم، كما أنهم أيضاً لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال أهمية الوقت واستثماره في التعليم أثناء الخدمة في مهنة التعليم .

التوصيات :

بناء على نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :

١ ـ ضرورة توعية الطلاب وأولياء أمورهم بأهمية الوقت وكيفية استثماره بفاعلية في مجال التعليم وذلك من خلال الأنشطة المدرسية غير الصفية، ومجالس الآباء والمدرسين وأوعية الإعلام المتنوعة .

٢ ـ ضرورة تضمين مناهج إعداد معلمي التعليم العام مقرراً دراسياً حول مفهوم الوقت وفلسفته وأثره في رفع مستوى الكفاءة الداخلية لنظام التعليم .

٣ ـ ضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين والمشرفين والمديرين العاملين في مدارس التعليم العام خاصة بكيفية إدارة الوقت الرسمي للتعليم واستثمارة كما ينبغي وإدراك أبعاده النظرية والتطبيقية .

٤ ـ ينبغي أن تتضمن شروط اختيار القيادات التربوية الميدانية شرطاً أساسياً يؤكد فيه على ضرورة توافر الحزم والصرامة العادلة في تنفيذ أنظمة التعليم ولوائحه من أجل القضاء على المشكلات التي تؤدي إلى هدر أو تضييع جزء من الوقت الرسمي المخصص لعملية التعليم، والحد من خطورتها .

٥ ـ ضرورة أن يتابع المسؤولون في وزارة المعارف وإدارات التعليم المختلفة تنفيذ الأنظمة واللوائح المعتمدة والخاصة بالتقيد في الدوام الرسمي والمحافظة على كل الوقت المخصص للتعليم واستثماره الاستثمار الأمثل من أجل دعم وتشجيع العاملين المخلصين ومحاسبة كل المتهاونين والمتكاسلين من الطلاب والموظفين .

٦ ـ أن يتبـع المسؤولـون عن التعليم العـام في المملكة العربية السعودية خطوات إجرائية محددة في سبيل التغلب على كل مشكلة من المشكلات التي تؤدي إلى إهدار جزء من الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية. حيث إن تحديد المشكلة بدقة بالإضافة إلى قناعة المسؤولين بأهمية حلها تعتبر من أهم الخطوات في القضاء على المشكلة أو الحد من خطورتها.

اقتراحات ببحوث ودراسات أخرى:

١ ـ إجراء بحث مماثل لهذا البحث على عينة أكبر تشمل المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وذلك للتأكد من نتائج هذا البحث.

٢ ـ إجراء دراسة مقارنة لأهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم العام في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي.

٣ ـ إجراء دراسة مقارنة لأهم المشكلات التي تعيق استثمار الوقت المخصص للتعليم وذلك بين التعليم العام والتعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية.

٤ ـ إجـراء دراسـة لأهـم المشكـلات التي تعيق استثمار الوقت الرسمي المخصص للتعليم في مدارس التعليم العام باستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة من أجل تحديد عدد الساعات المهدرة خلال عام دراسي كامل.

المراجع

١ ـ رواه الترمذي عن أبي برزه وقال عنه الألباني (صحيح) في صحيح الجامع الصغير ٧١٧٧.

٢ ـ شوقي، أحمد. الشوقيات، ج٣، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، مصر (بدون تاريخ) ص١٥٨.

٣ ـ المطوع، جاسم محمد. الوقت عمار أو دمار، ج١، دار الدعوة للنشر والتوزيع، ط٧، الكويت، ١٤١٢هـ، ص١٠١.

٤ ـ سورة الأحقاف، آية رقم ٣٥.

5 - Lomax, R. G. and Cooley, W. W. The student actevement- instructional time Relationship. Apr. 1979, Eric, No. Ed 179 598 pp. 1-30.

6 - Rossmiller, Richard A. "Time on Task : A Lookatwhat Erodes Time For Instruction", NASSP Bulletin. Oct. 1983 pp. 45-49.

7 - Lowe, Robert, and Gervais Robert. "Increasing Instructional Time In Today's Classroom". NASSP Bulletin. Feb. 1988, pp. 19-22.

8 - Karweit, Nancy. "Time on Task : The Second Time Around". NASSP Bulletin. Feb. 1988 pp. 31-39.

٩ ـ جبرائيل، فريد. قاموس التربية وعلم النفس التربوي، دائرة التربية في الجامعة الأمريكية، بيروت، ١٩٦٠م، ص١٩٠.

١٠ ـ الصائغ، محمد نور. «إطالة اليوم والعام الدراسي». مجلة اليمامة، مؤسسة اليمامة الصحفية، العدد ١٢٩٣، الأربعاء ٢٩ شعبان ١٤١٤هـ، الرياض، ص٧٠ـ٧١.

11 - Anderson, Lorin W. "Learning Time and Educational Effectiveness" NASSP Curriculum Report, 10,2 December 1980, pp. 1-12. The best of ERIC on Educational management No. 65, May 1982 pp. 1-4.

١٢ ـ التويجري، علي محمد. «الزمان المُبدَّد بالملايين»، رسالة الخليج العربي، العدد ٣٤، السنة العاشرة ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م ص ط ـ ل.

13 - Taimage, H., and Rasher, S. P. "A Study of the effects of three dimensions of instructional time on academic achievement" . Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, Cal., April 8-12, 1979. ERIC, No. Ed. 137 237 pp. 1-21.

١٤ - اللجنة الوطنية الأمريكية المكلفة بدراسة وسائل التفوق والسبق في التعليم، «أمة معرضة للخطر»، ترجمة يوسف عبدالمعطي، الرياض، المملكة العربية السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٣م، ص٣١-٤٢.

15 - Justiz, Manuel, J., "It's Time to Make EveryMinute Count". Phi Delta Kappan, V. 65 No. 7, March 1984 pp. 483 - 485.

16 - Walberg, Herbert, J. "Synthesis of Research on Time and Learning". Educational Leadeership, V. 45, No. 6, March 1988 pp. 76 - 85.

17 - Love, Ida, H., "Getting the Most out ofthe school Day". Educational Leadership, V. 45, No. 6, March 1988 p. 82.

18 - Stevenson, H., W., and Stigler, J., W., "The Learning Gap". Published by Simon and Schuster, New York, 1992 pp. 141 - 148.

ملحق رقم (١)

ـ معلومات عامة :

الرجاء وضع علامة (✓) في المربع الذي يناسبك مما يلي :

١ ـ الوظيفة :
- مدير مدرسة متوسطة أو ثانوية ☐
- مدير مدرسة ابتدائية ☐
- موجه تربوي ☐

٢ ـ عدد سنوات الخبرة في التعليم :
- أقل من ١٠ سنوات ☐
- ١٠ سنوات فأكثر ☐

٣ ـ المؤهل العلمي :
- بكالوريوس ☐
- ماجستير ☐

آخر اذكره من فضلك.

ملحق رقم (٢)

ـ المشكلات التي تعيق استغلال الوقت الرسمي المخصص للعملية التعليمية .

من فضلك اقرأ كل مشكلة بتمعن ثم ضع علامة (/) في المربع المناسب لوجهة نظرك :

تسلسل	المشـــكلة	درجة حدوثها			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لاتحدث اطلاقاً
١	البداية غير الجادة للعام الدراسي .				
٢	عدم انتظام الدراسة في بداية العام بسبب تأخر تسلم الطلاب للكتب المقررة .				
٣	تأخر الدراسة في بداية العام نتيجة لعدم انتظام المعلمين .				
٤	نهاية مبكرة للدراسة في الفصل الدراسي الأول .				
٥	البداية غير الجادة للفصل الدراسي الثاني .				
٦	نهاية مبكرة للدراسة في الفصل الدراسي الثاني .				

تسلسل	المشـــكلة	درجة حدوثها			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لاتحدث اطلاقاً
٧	الانتهاء من تدريس بعض المواد الدراسية قبل الموعد الرسمي المحدد.				
٨	التوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لأجازة عيد الفطر بسبب غياب عدد كبير من الطلاب.				
٩	التوقف عن التدريس قبل وبعد الموعد الرسمي لأجازة عيد الأضحى بسبب غياب عدد كبير من الطلاب				
١٠	إلغاء بعض الحصص الدراسية والاستعاضة عنها بأنشطة غير صفية				
١١	عدم قيام المعلم بالتدريس الفعلي لظروفه الصحية أو غيرها.				
١٢	تخصيص فترة من الدوام الرسمي للاختبارات الشهرية فقط.				
١٣	مشاهدة الطلاب لفيلم أو شريحة بهدف شغل وقت فراغهم فقط.				

تسلسل	المشـــكلة	درجة حدوثها			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لاتحدث اطلاقاً
١٤	السماح للطلاب بحل واجباتهم المنزلية أثناء الحصة الدراسية .				
١٥	حضور المعلم للحصة الأولى متأخراً .				
١٦	تأخر الطلاب عن الحصة الأولى .				
١٧	تأخر الطلاب عن الحصة التالية للفسحة الكبيرة .				
١٨	تأخر الطلاب عن حضور الحصة التالية لحصة التربية البدنية .				
١٩	حضور المعلم للحصص التالية للحصة الأولى متأخراً .				
٢٠	تأخر الطلاب عن حضور الحصة التالية لحصة النشاط .				
٢١	انتهاء المعلم من التدريس قبل نهاية وقت الحصة الرسمي .				

تسلسل	المشـــكلة	درجة حدوثها			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لاتحدث اطلاقاً
٢٢	غياب المعلم عن حضور حصصه مع عدم شغلها بما هو مفيد .				
٢٣	حضور معلم بديل للمعلم الأساسي من أجل حفظ النظام بالفصل فقط .				
٢٤	مقاطعة المعلم أثناء عملية التدريس لأمور مثل : إعلان عام ، أخذ الحضور				
٢٥	يخصص المعلم جزءاً من وقت حصته لحل مشاكل الطلاب السلوكية .				
٢٦	يخصص المعلم جزءاً من وقت حصته لرصد تقديرات الطلاب .				
٢٧	يخصص المعلم جزءاً من وقت حصته لتصحيح إجابات الطلاب .				
٢٨	يمضي جزءاً من وقت الحصة في انتظار احضار مواد تعليمية من خارج الصف				
٢٩	يوجه المعلم طلابه للمكتبة بسبب تكليفه بأعمال خاصة بالمدرسة .				

تسلسل	المشـــكلة	درجة حدوثها			
		عالية	متوسطة	ضعيفة	لاتحدث اطلاقاً
٣٠	يوجه المعلم طلابه للنشاط الرياضي لانشغاله بأعمال خاصة بالمدرسة .				

هل هنـاك مشكـلات أخـرى تؤثـر سلبـاً في استغلال الوقت الرسمي المخصص للتعليم ؟ اذكرها من فضلك ؟

....

....

....

....

تقويم فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكمان

د . عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

كلية التربية ــ جامعة الملك سعود

ملخص :

أجريَ هذا البحث الميداني على عينة من ٤٢ طالباً متدرباً ، منهم ١٨ طالباً متميزاً حصلوا على معدلات تراكمية أكثر من ٤ درجات من أصل ٥ درجات ، والباقي ٢٤ طالباً غير متميز حصلوا على معدلات تراكمية أقل من ٢,٧٥ من أصل ٥ درجات ، قام طلاب التربية الميدانية بالتطبيق في مدارس البنين التابعة لوزارة المعارف بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٥ / ١٤١٦هـ . وكان هدف البحث هو تقويم مستوى فاعلية التدريس داخل حجرة الصف لطلاب كلية التربية بالرياض ــ جامعة الملك سعود ــ باستخدام بطاقة ملاحظة لـ توكمان . ولتحقيق هدف هذا البحث استخدم الباحث بطاقة ترجمها من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ، وتم التأكّد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة البطاقة للبيئة السعودية ومدى تحقيقها للهدف الذي وضعت من أجله .

وفيما يلي أهم نتائج البحث :

١ ــ مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية يتصف بالإيجابية بشكل عام طبقاً لبطاقة توكمان المعدّلة .

٢ ــ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين فيما يختص بفاعلية التدريس طبقاً لبطاقة توكمان المعدّلة .

٣ ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية التدريس للطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين في محاور البطاقة التالية : الإبداع ، السيطرة على الموقف التعليمي ، التنظيم في السلوك ، التقبل ورِقّة المشاعر .

مقدمــة :

يحتل المعلم مكانة مهمة في المجتمعات الحديثة للدور الذي يقوم به من أجل تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته المستقبلية ، ويمكن التعرف على مستوى اهتمام المجتمعات المختلفة بالتعليم من خلال الاهتمام الذي توليه لمعلميها في تحسين أوضاعهم الاجتماعية والمادية ، والعناية ببرامج إعدادهم وتدريبهم ، والاهتمام بإعداد المعلم يمثّل حجر الأساس في بناء المعلم الناجح ، القادر على القيام بمسؤولياته التربوية والتعليمية المنوطة به ، وقد اتضح أن « أي جهود للإصلاح التربوي سرعان ما تذهب أدراج الرياح إذا لم تشتمل على خطط لتطوير تربية المعلم والعناية ببرامج إعداده وتدريبه لرفع مستوى أدائه .. » (١ ، ص ٢) .

وقد أولت التربية الإسلامية اهتماماً كبيراً بالمعلم وبدوره في تربية أبناء الأمة وتوجيههم إلى جادة الصواب ، ووضعت مهنة التعليم في منزلة عالية بين المهن الأخرى ، لأنها من وظائف الأنبياء والمرسلين ، وقد جاء في القرآن الكريم : ﴿ ربّنا وابعث فيهم رسولاً منهم يتلوا عليهم آياتك ويعلمهم الكتاب والحكمة ويزكّيهم إنك أنت العزيز الحكيم ﴾ (٢ ، سورة البقرة : الآية ١٢٩) ، ورسمت التربية الإسلامية التوجهات الصحيحة لحسن اختيار المعلم والعناية به ، وكيفية إعداده حتى بلغ المسلمون الأوائل درجة عظيمة من التقدم والرقي .

وقد أدرك المربّون والمشتغلون في مجال التربية والتعليم في الوقت الحاضر أن المعلم يمثل حجر الأساس في نظام التربية والتعليم و « أن نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة ، وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة ، كالمناهج الصالحة والكتب الدراسية الجيدة ، والوسائل المعينة المناسبة ، والمباني المجهزة تجهيزاً جيداً ، والإدارة المدرسية الناجحة ، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي ، سوف تظل مشكوكاً فيها ما لم يهيأ لها معلم كفء ، حيث إن هذا المعلم هو الذي يؤثر في تفكير تلاميذه وسلوكهم ، وبالتالي فهو العنصر الأهم في تكوين شخصياتهم وتوجيه قيمهم ومثلهم » (٣ ، ص ١٩) . ويعني ذلك أن المعلم سوف يظل هو العنصر الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس على الرغم من كل ما تقدمه أساليب التقنية الحديثة من مبتكرات وتجديدات في مجال التعليم والتعلم .

وعلى الرغم من أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المربين والمهتمين بمجال التربية على أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في عمليتي التعليم والتعلم وأثره في طلابه ، إلاّ أن وجهات النظر تنوعت حول أساليب تقويم هذا الدور وقياسه ، ويمثل أسلوب الملاحظة المباشرة ، لأداء الطالب المعلم وقياس مستوى فاعليته في التدريس داخل حجرة الصف ، أحد الأساليب الفعالة في تحسين مستوى الطالب المعلم وتطويره ، وتوكمان Tuckman أحد المربين الذين أسهموا بتصميم بطاقة ملاحظة فعالة (٤ ، ص ١٤٠) لقياس مستوى فاعلية التدريس ، للطالب المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس داخل حجرة الصف ، بما تقدمه من تغذية راجعة للمتدرب مبنية أساساً على السلوك الإنساني المتميز والخصائص والصفات التي ينبغي توافرها لدى المدرس الجيد ، وتقويم مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية ــ جامعة الملك سعود ــ باستخدام بطاقة توكمان هو المجال الرئيس لهذا البحث .

مشكلة البحث :

تمثل التربية الميدانية مرحلة مهمة جداً في برنامج إعداد المعلم (٥ ، ص ٤٤) ، وتتوقف فاعلية الطالب المعلم ونجاحه في التدريس بشكل كبير على نوعية إعداده أثناء دراسته في كلية التربية ، وتبرز هنا ضرورة تحديد مستوى فاعلية التدريس لدى الطالب المعلم أثناء التطبيق الميداني داخل حجرة الصف ، ولن يكون بمقدورنا تحديد مستوى فاعلية طالب التربية الميدانية في التدريس ، ما لم تتوفر وسيلة أو بطاقة فاعلة يمكن الركون إليها والاعتماد عليها في تحقيق ذلك الهدف .

وكلية التربية بجامعة الملك سعود بصفتها إحدى المؤسسات التربوية الرئيسة التي تزود التعليم العام في المملكة العربية السعودية باحتياجاته من المعلمين الأكفياء في مختلف التخصصات العلمية ، هي بحاجة ماسة إلى مراجعة برامجها وتحديثها لمقابلة احتياجات المجتمع السعودي المتنامي وخططه التنموية الطموحة ، من خلال أساليب عدة ، منها : أسلوب تقويم أداء طلاب التربية الميدانية، وعليه يمكن تحديد مشكلة هذا البحث كما يلي :

« تقويم مستوى فاعلية التدريس داخل حجرة الصف لطلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض باستخدام بطاقة ملاحظة لـ توكان ، ويمكن صياغة مشكلة البحث بالسؤال التالي : ما مستوى فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية بكلية التربية ــ جامعة الملك سعود باستخدام بطاقة توكان المعدّلة ؟

أسئلة البحث :

وقد حاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات الآتيـة :

١ ــ ما مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود أثناء التطبيق الميداني طبقاً لبطاقة توكان المعدّلة ؟

٢ ــ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى فاعلية التدريس بين المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة من طلاب التربية الميدانية طبقاً لبطاقة توكمان المعدّلة ؟

٣ ــ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى فاعلية التدريس بين المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة من طلاب التربية الميدانية فيما يختص بكل محور من محاور بطاقة توكمان الأربعة التالية : الإبداع ، السيطرة على الموقف ، التنظيم في السلوك ، التقبل ورقة المشاعر ؟

أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث للأمور التالية :

١ ــ أنه يمس مجالاً على درجة كبيرة من الأهمية ، ألا وهو إعداد المعلم ، الذي يؤثر مباشرة على تربية النشء ويوجه الطاقات البشرية لخدمة أهداف المجتمع وتطلعاته المستقبلية .

٢ ــ قلة الدراسات في الموضوع المطروح في هذا البحث ، حيث تعتبر هذه الدراسة ــ حسب علم الباحث ــ هي الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية التي تستخدم بطاقة توكمان في تقويم فاعلية التدريس .

٣ ــ يضع هذا البحث بين يدي المهتمين والمهتمات في مجال إعداد المعلم وتدريبه في المملكة العربية السعودية مقياساً مقنناً على البيئة السعودية قد يسهم في رفع مستوى فاعلية التدريس لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة في التعليم .

حدود البحث :

يتحدد البحث في تقويم مستوى فاعلية التدريس لطلاب التربية الميدانية في تخصصات : اللغة العربية ، الاجتماعيات ، والرياضيات ، والعلوم ،

والدراسات الإسلامية . وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤١٥ / ١٤١٦هـ .

المصطلحـات :

- **طالب التربية الميدانية** : هو طالب كلية التربية الذي أنهى جميع متطلبات التخرج ، ويقوم بالتطبيق العملي في إحدى مدارس التعليم العام خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٥ / ١٤١٦هـ . ويتوقع تخرجه بعد اجتيازه التطبيق العملي .

- **التربية الميدانية** : هي مقرر دراسي يحمل اثنتي عشرة ساعة مقررة حسب نظام جامعة الملك سعود ، يقوم طالب التربية الميدانية من خلال هذا المقرر بالتطبيق العملي في إحدى مدارس التعليم العام لخمسة أيام في الأسبوع ولمدة فصل دراسي كامل .

- **فاعلية التدريس** : يمكن تعريف فاعلية التدريس إجرائياً كما يلي : حدد توكمان Tuckman فاعلية التدريس من خلال بطاقته المستخدمة في هذا البحث بأربعة محاور رئيسة ، هي : الإبداع ، السيطرة على الموقف التعليمي ، والتنظيم في السلوك ، والتقبل ورقة المشاعر ، وكل واحد من هذه المحاور الأربعة يشتمل على سبعة مقاييس ، كل مقياس يتكون من صفتين متضادتين في المعنى ، إحداها إيجابية ، والأخرى سلبية . وقد قسمت المسافة بين هاتين الصفتين إلى سبع درجات متساوية ، وبالتالي كلما حصل طالب التربية الميدانية على درجة في المقياس هي أقرب للصفة الإيجابية منها للصفة السلبية ــ نتيجة للتقويم باستخدام بطاقة توكمان ــ يمكن أن يوصف بالتدريس الفعّال . وعليه .. فالمقصود بفاعلية التدريس في حدود هذا البحث هو أن يوصف طالب التربية الميدانية بأنه مبدع ، ومسيطر على الموقف التعليمي ، ومنظم في سلوكه ، ومتقبل لمشاعر طلابه وأحاسيسهم ، وذلك في ضوء استخدام بطاقة توكمان .

- **الإبداع** : هو المحور الأول من بطاقة البحث ، ويوصف طالب التربية الميدانية بالإبداع حين يتسم تدريسه بالتجديد والابتكار ، وتفتح العقل وتوقد الفكر ، وحب التجريب ، وسعة في الخيال ، وجرأة في عرض الأفكار أثناء عملية التدريس داخل حجرة الصف .
- **السيطرة** : تمثل المحور الثاني من بطاقة البحث ، ويوصف طالب التربية الميدانية بالسيطرة على الموقف التعليمي ، حين يتسم تدريسه بالصراحة والقوة والحركة والانبساطية والهيمنة وحب الآخرين والحزم أثناء التدريس .
- **التنظيم** : يمثل المحور الثالث من بطاقة البحث ، ويوصف طالب التربية الميدانية بالتنظيم في السلوك حين يكون تدريسه هادفاً ومنظماً وواثقاً ومرتباً ومنضبطاً ورصيناً ودقيقاً في طرحه للحقائق والأفكار داخل حجرة الصف .
- **التقبل ورقة المشاعر** : يمثل المحور الرابع من بطاقة البحث ، ويوصف طالب التربية الميدانية بالتقبل ورقة المشاعر حين يتسم تدريسه بالحلم ورهافة الشعور والود والتهذيب والعدل والاجتماعية وتقبل الآخرين أثناء الدرس داخل حجرة الدراسة .
- **الطالب المتميز** : المقصود بالطالب المتميز في هذا البحث هو الطالب الذي حصل على معدل تراكمي عام لا يقل عن ٤ ـــ ٥ درجات في جميع المقررات المطلوبة للتخرج باستثناء مقرر التربية الميدانية .
- **الطالب غير المتميز** : المقصود بالطالب غير المتميز في هذا البحث : هو الطالب الذي حصل على معدل تراكمي عام لا يقل عن (٢) درجتين ، ولا يزيد عن (٢,٧٥) من (٥) درجات في جميع المقررات المطلوبة للتخرج باستثناء مقرر التربية الميدانية .

خلفية بطاقة توكمان :

كان لتخصص واهتمام بروس وين توكمان B. W. Tuckman في مجال قياس وتقويم عملية التعلم والتفاعل داخل حجرة الصف أثر فاعل في توجهه نحو

الكشف عن وسيلة أو بطاقة يمكن الاعتماد عليها في قياس وتقويم العملية التعليمية التعلمية داخل حجرة الصف ، كما أن المناصب الإدارية والأكاديمية التي تولاها ، مثل : رئيس مركز البحوث ، ورئيس للدراسات العليا في جامعة روجرز ، وعميد كلية بروتش للتربية في جامعة مدينة نيويورك ، دفعته إلى بلورة تلك التوجهات (٦ ، ص ×) ؛ وقد نشر عدداً من المقالات والأبحاث والاختبارات ، وألف ثلاثة كتب في مجال القياس والتقويم ، هي : كتاب البحث التربوي ، وكتاب قياس مخرجات التعلم ، وكتاب تقويم البرامج التعليمية ، ومما يدل على جودة كتبه هو حصول كتابه الأول على جائزة عام ١٩٧٣م من مجلة Phi Delta Kappan واسعة الانتشار (٧ ، ص ٣٤١) ، وتمثل هذه الكتابات بالنسبة لتوكمان أساساً في تحقيق أهدافه المتعددة وفي مقدمتها تصميم بطاقة ملاحظة يمكن الركون إليها في تقويم فاعلية المعلم داخل حجرة الصف ، وتقديم تغذية راجعة من أجل تحسين مستوى المعلم وتطويره .

وقد وجد توكمان في عمل (كلي Kelly) (٨ ، ص ٣٤١) ، و(أوسجود Osgood) (٩ ، ص ١٥١) أساساً لتصميم بطاقة تقيس مستوى فاعلية المعلم داخل حجرة الصف ، وتقدم له تغذية راجعة محددة ودقيقة ، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي :

قام (كلي Kelly) عام ١٩٥٥م بتوضيح منهجه حول فهم أبعاد الشخصية الإنسانية من خلال ما نشره تحت عنوان « الأبعاد النفسية لمكونات الشخصية الإنسانية » (٨ ، ص ٢٣٣) ، حيث قدم (كلي) صورة واضحة عن تفسير الإنسان لعالمه الواقعي ، وقد اعتمد منهج (كلي) على « مسلمة أساسية تقوم على تفسير الشخصية ، وتؤكد على أن العمليات النفسية التي تؤثر في الشخص وتحيط به تعتمد على الطرق التي يتوقع من خلالها هذا الشخص الأحداث المقبلة ، وفي ضوئها يعطينا (كلي) القاعدة العملية لتصنيف التشابهات والاختلافات بين الناس والموضوعات والأحداث » (٤ ، ص ١٤٠) .

وأكد توكمان على أهمية مكونات الشخصية لكل من المعلم والملاحظ في تحليل ترجمة الواقع داخل حجرة الصف من خلال فهم وإدراك أزواج من

الصفات ذات القطبين المتعارضين أو المتناقضين (٨ ، ص ٢٣٣) ، وقد أسهم كل من (هارفي Harvey) ، و (هنت Hunt) ، و (شرودر Schroder) عام ١٩٦١ في تصنيف مكونات الشخصية وأبعادها بشكل دقيق ، وذلك من أجل استخدامها في فهم وتفسير التفاعلات الكامنة داخل الإنسان في المواقف المختلفة (٨ ، ص ٢٣٣) .

كما اعتمد توكمان في بناء بطاقته على العمل الذي قام به أوسجود وزميلاه (Osgood and Others) عام ١٩٥٧م ، (٩ ، ص ١٥١) ، حيث صمم أوسجود وزميلاه مقياساً وصف بأنه سهل الاستعمال من حيث تعبئته وجمع درجاته وتحليل نتائجه وتفسيرها (٩ ، ص ١٥١) ، وتقوم فكرة هذا المقياس على الاختلاف في دلالات الألفاظ .

وقد أوضح أوسجود مقياس الاختلاف في دلالات الألفاظ على أنه اختيار عدد من الصفات المتعارضة أو المتضادة ذات الصلة بتكوين ما ، ومن الأمثلة على تلك الصفات : جيد ــ رديء ، حار ــ بارد ، عادل ــ غير عادل ، وهكذا .. وتوضع الفكرة الرئيسة (التكوين) عنواناً في أعلى الورقة (المقياس) وتدرج تحتها الصفات المتضادة في المعنى بشكل أفقي وعلى صورة محاور (١٠ ، ص ١٥٢) . وقد قسم أوسجود المسافة بين الصفتين المتضادتين في المعنى إلى سبع درجات متساوية هي كما يلي : +٣ ، +٢ ، +١ ، صفر ، −١ ، −٢ ، −٣ . ويمثل الرقم +٣ أعلى درجات الإيجابية ، في حين يمثل الرقم −٣ ، أقصى درجات السلبية ، أما قيمة صفر فتمثل الدرجة الحيادية بين الإيجابية والسلبية ، غير أن هذا النظام تم تعديله فأصبح كالآتي (٧ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) ، ويمثل الرقم (٧) أعلى درجات الإيجابية ، والرقم (١) يمثل أقصى درجات السلبية ، أما الرقم (٤) فيمثل الدرجة الوسطى من المقياس (١٠ ، ص ١٥٣) .

وفي ضوء ذلك استطاع توكمان أن يبني بطاقته في بداية السبعينيات من هذا القرن الميلادي (١١ ، ص ١٤) . وأطلق عليها مسمى بطاقة توكمان للتغذية الراجعة في مجال تحديد مستوى فاعلية التدريس وتطويره ، وتتكون

البطاقة من ٢٨ مقياساً ، وكل مقياس يتألف من صفتين متعارضتين أو متضادتين في المعنى تقريباً ، إحداها إيجابية والأخرى سلبية ، وتفصل بينهما مسافة موزعة إلى سبع درجات متساوية ، وتتكون البطاقة من أربعة محاور ، وكل محور يتكون من سبعة مقاييس ، ومحاور البطاقة الأربعة هي : الإبداع ، السيطرة على المواقف ، التنظيم في السلوك ، التقبل ورقّة المشاعر .

نالت البطاقة اهتماماً ملحوظاً من المهتمين في مجالها ، حين حصلت على هوية خاصة بها وقابلية للتطبيق ، وذلك لما تميزت به من صدق وثبات (٦ ، ص ٩٥ — ٩٦) . ونتيجة لذلك استخدم الباحثون بطاقة الملاحظة لتوكمان في تحديد مستوى فاعلية التدريس داخل حجرة الصف وتطويره من خلال تقديم تغذية راجعة محددة ودقيقة ، وقد وضع توكمان اثني عشر حكماً بغرض مساعدة الملاحظ للاستفادة من التغذية الراجعة في تغيير سلوك المعلم ورفع مستوى فاعليته داخل حجرة الصف ، والأحكام هي : (٧ ، ص ٢٤١ — ٢٤٢) .

١ — يجب أن تنطلق التغذية الراجعة من سلوك محسوس .

٢ — يجب أن تستند التغذية الراجعة على أدلة وشواهد واضحة غير قابلة للجدل .

٣ — يجب أن يكون مصدر التغذية الراجعة صادقاً ، وحسن السمعة ، ومقبولاً .

٤ — يجب أن تكون التغذية الراجعة مفهومة وذات علاقة وثيقة بعمل المعلم .

٥ — يجب أن يتصف مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) بإدراك واضح للسلوك أو الصفات المثالية التي ينبغي أن يحققها .

٦ — يجب أن يعرف مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) توقعات الآخرين حيال سلوكه في التدريس .

٧ — يجب أن يبدي مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) رغبة أكيدة في العمل على تغيير سلوكه في التدريس إلى الأفضل .

٨ ــ يجب أن يبدي مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) استعداده للعمل على تغيير سلوكه في التدريس إلى الأفضل أمام مجموعة من المهتمين .

٩ ــ يجب أن تثير التغذية الراجعة معاناة وشداً نفسياً لدى المعلم ، وذلك لأنها لا تتفق مع تصوره لنفسه ومع الأفكار المثالية التي كان يحملها ، حيث إن المعلم الذي يستقبل تغذية راجعة متطابقة مع تصوره لذاته وأفكاره المثالية لا يحتاج إلى تغيير سلوكه ، ثم لا يشعر بالمعاناة والشد النفسي .

١٠ ــ يجب أن تقدم التغذية الراجعة السلبية للمعلم مع نوع من الدعم والتشجيع .

١١ ــ يجب أن تكون التغذية الراجعة منسجمة مع فلسفة التعليم المعمول بها ومطابقة لها .

١٢ ــ يجب أن يتحمل مستقبل التغذية الراجعة (المعلم) كامل المسؤولية في العمل على ما أوصى به المقيم (المشرف التربوي) ، على أن يقدم المعلم هو بدوره تغذية راجعة للمقيم (المشرف التربوي) من أجل تلاقح الأفكار بين العاملين في ميدان التربية والتعليم .

الدراسات السابقة :

بعد أن أخذت بطاقة توكان شكلها النهائي في عام ١٩٧١م (٨ ، ص ٢٣٣) ، أعد ملفن سبنسر M. Spencer طالب الدراسات العليا بجامعة روجز عام ١٩٧٣م ، أطروحته لنيل شهادة الدكتوراة (٧ ، ص ٣٤٤) ، وكان عنوان رسالته « تقويم أثر التغذية الراجعة المنظمة وغير المنظمة على عمل المعلمين » ، وضمت عينة الدراسة عدداً من معلمي التعليم الفني والمهني الذين التحقوا لمدة أسبوع واحد بدورة تدريبية خلال فترة الصيف بجامعة روجرز ، وقد قام المتدربون من المعلمين بتعبئة بطاقة توكان قبل بدء التدريب وبعد نهاية التدريب بغرض تحديد مواصفات المعلم المثالي من وجهة نظرهم ، وبعد التدريب

على البطاقة عن طريق تلقي المحاضرات ، وملاحظة المتدربين لبعضهم البعض وتقديم التغذية الراجعة ، توصل سبنسر إلى :

١ ــ أن هناك تغيراً إيجابياً في تصورات المتدربين للمعلم المثالي بالنسبة لمحور التقبل ورقّة المشاعر في نهاية عملية التدريب .

٢ ــ أن هناك تحسناً واضحاً في نظرة المتدربين في نهاية التدريب لأهمية بطاقة توكمان كتغذية راجعة .

وفي عام ١٩٧٣م ، قام ولنسك Walencik بإجراء دراسة لنيل شهادة الدكتوراة من جامعة روجرز (٧ ، ص ٢٤٤) ، وكان عنوانها هو : « دراسة تجريبية لتحديد مستوى فاعلية التغذية الراجعة في تغيير السلوك الإنساني لطلاب التربية الميدانية » ، وقد استخدم الباحث ثلاث أدوات كتغذية راجعة بما فيها بطاقة توكمان ، وتوصل ولنسك إلى النتائج التالية :

١ ــ إن بطاقة توكمان ، كنظام للتغذية الراجعة ، هي أفضل من البطاقتين الأخريين بالنسبة لطلاب التربية الميدانية .

٢ ــ إن بطاقة توكمان كتغذية راجعة تعد طريقة ذات فائدة كبيرة في مجال الإشراف التربوي على طلاب التربية الميدانية .

وقد أجرى ولنسك وتوكمان Walencik and Tuckman عام ١٩٧٤م دراسة (٨ ، ص ٢٣٥) كان عنوانها : « مستوى فاعلية التغذية الراجعة في تغيير السلوك الإنساني لدى الطالب المعلم » . وقد استخدم الباحثان بطاقة توكمان كتغذية راجعة ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مطابقة ومؤكدة لنتائج دراسة ولنسك ١٩٧٣م ، ودراسة سبنسر .

وفي عام ١٩٧٤م قام توكمان وكوشران وتترفرس (Tuckman, Cochran and Travers) (١١ ، ص ١٤ ــ ١٩) بدراسة عنوانها « تقويم الفصول الدراسية المفتوحة » ، وقد بدأت فكرة الدراسة حين شعر المسؤولون عن التعليم في ثلاث مناطق تعليمية في ولاية نيوجيرزي برغبة في تطوير طرق التدريس في المدارس

العامة ، وضمت عينة الدراسة نوعين من الفصول الدراسية ، وهما : فصول دراسية عادية ، وفصول دراسية مفتوحة ، وقامت الدراسة على عدد من الفرضيات ، منها : يتفوق معلمو الفصول الدراسية المفتوحة على معلمي الفصول الدراسية العادية في مستوى الإبداع ، السيطرة على المواقف ، والتنظيم في السلوك ، والتقبل ورقة المشاعر .

ولقياس مستوى الإبداع ، السيطرة ، التنظيم ، والتقبل ورقة المشاعر المستخدمة في عملية التدريس داخل حجرة الصف ، استخدم الباحثون بطاقة الملاحظة لتوكان ، وقد تمت ملاحظة كل معلم ضمن عينة الدراسة مرتين ، وكانت مدة الملاحظة لا تقل عن عشرين دقيقة ، قام بها اثنان من الملاحظين ، وقد تم حساب درجة ثبات البطاقة في محاورها الأربعة ، وهي : الإبداع ٠,٧٥ ، السيطرة على المواقف ٠,٦٨ ، التنظيم ٠,٢٢ ، التقبل ورقة المشاعر ٠,٢٣ .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ــ تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين معلمي الفصول المفتوحة ومعلمي الفصول العادية في محور التقبل ورقة المشاعر ولصالح معلمي الفصول الدراسية المفتوحة .

٢ ــ تبين أن معلمي الفصول المفتوحة مقارنة بمعلمي الفصول العادية ، أكثر حلماً ، ووداً ، وتقبلاً لمشاعر الطلاب ، وحركة ونشاطاً ، واجتماعية ، وعدلاً .

٣ ــ تبين ــ بشكل عام ــ تحسن مستوى نظرة الطالب لنفسه وحبه لمدرسته في الفصول الدراسية المفتوحة قياساً بالفصول الدراسية العادية .

وقد لخّص توكان نتائج هذه الدراسة (٨ ، ص ٢٣٣ ــ ٢٣٤) كما يلي :

١ ــ يتيح المعلم المبدع فرصة أكبر لطلابه في النمو من المعلم غير المبدع .

٢ ــ يتميز المعلم المسيطر على الموقف التعليمي بالانضباط الذاتي ، ويتصف طلابه بقلة طرح الأسئلة مقارنة بالمعلم غير المسيطر على الموقف .

٣ ـــ يطلب المعلم المنظم في سلوكه الإجابة من طلابة على الأسئلة المطروحة بشكل أكبر من المعلم غير المنظم في سلوكه .

٤ ـــ يتيح المعلم المنظم في سلوكه فرصاً أقل لطلابه للاستفسار والمبادأة في الحديث قياساً بالمعلم غير المنظم في سلوكه .

٥ ـــ يشكل طلاب المعلم المتقبل للمشاعر اتجاهات إيجابية حول أنفسهم ومدارسهم بشكل أفضل من المعلم غير المتقبل لمشاعر طلابه .

وأخيراً .. يؤكد توكمان على أن نتائج هذه الدراسة جاءت منسجمة مع التوقعات المبنية أساساً على كل محور من محاور البطاقة الأربعة .

وأجرى فبيان Fabian عام ١٩٧٥م دراسة لنيل شهادة الدكتوراة من جامعة روجرز (٧ ، ص ٢٣٥ ـــ ٢٣٦) ، وكان هدفها هو التعرف على مستوى كفاءة المعلم في التدريس باستخدام عدد من الأدوات بما فيها بطاقة توكمان ، وتضم عينة الدراسة ٦٢ معلماً في التعليم الفني ، وقد تم حساب درجة الثبات لبطاقة توكمان ، وهي : الإبداع ٦٢ ، السيطرة ٧٧ ، التنظيم ٦٧ ، والتقبل ٣٨ .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ـــ إن المعلمين الأكثر كفاءة في التدريس هم أكثر إبداعاً وانتظاماً في السلوك ، وسيطرة على الموقف التعليمي ، وتقبلاً لمشاعر الطلاب من المعلمين الأقل كفاءة في التدريس .

٢ ـــ إن المعلم الكفء ـــ بشكل عام ـــ يمكن وصفه على أنه : مبدع ، منظم في سلوكه ، مسيطر على الموقف التعليمي ، ومتقبل لمشاعر طلابه أثناء تدريسه داخل حجرة الصف .

وقام توكمان Tuckman بدراسة عام ١٩٧٩م (٦ ، ص ٢١٩ ـــ ٢٢٩) كان هدفها ينصبّ على قياس سلوك الطالب والمعلم وأدائهما في الفصول الدراسية المفتوحة ، وقد تم حساب درجة ثبات بطاقة توكمان كما يلي : الإبداع

٩ ، السيطرة على الموقف ٧٨ ، التنظيم في السلوك ٦٥ ، التقبل ورقة المشاعر ٧٧ .

وتوصلت الدراسة إلى النتيجة التالية : إن نمط التدريس لدى معلمي الفصول الدراسية المفتوحة يتسم بالتقبل ورقة المشاعر ، والإبداع ، والتنظيم في السلوك ، أما بالنسبة لمحور السيطرة على الموقف التعليمي ، فلم يتبين أن له أثراً يذكر ، وعزى سبب ذلك إلى أن السيطرة على الموقف التعليمي لا تتفق مع الفلسفة التي تقوم عليها أساساً الفصول الدراسية المفتوحة .

وقد ذكر ديروش Deroche في كتابه « مرشد للمديرين في تقويم البرامج والموظفين » أكثر من (٧٥) طريقة وبطاقة تقويم في مجالات الإدارة التربوية ، بما فيها بطاقة توكمان ، وعند استعراضه لبطاقة توكمان ، وضع (١٠) خطوات إجرائية في كيفية تطبيق البطاقة والإستفادة منها كنظام تغذية راجعة من أجل رفع مستوى فاعلية التدريس داخل حجرة الصف (١٢ ، ص ١٣٣) ، وفي موقع آخر من الكتاب ، وصف (ديروش) المعلم الفعّال بـ : الوضوح ، والممارسة ، والتقبل لأفكار طلابه ، والموجه لسلوك طلابه (١٢ ، ص ١٤٦) . كما عرض (ديروش) الصفات الواجب توافرها في المعلم الموهوب ، وهي : الثقة بالنفس ، حب الآخرين ، الاتصال الفعّال بالآخرين ، التعامل المتميز مع طلابه ، المرونة ، تفتح العقل ، الاتزان الإنفعالي ، تشجيع الطلاب على الإبداع ، (١٢ ، ص ١٥٩) .

وأجرى مجيد محمد وفاضل الأزيرجاوي عام ١٩٨٦م دراسة استخدما فيها بطاقة توكمان (٤ ، ص ١٣٥ ــ ١٤٨) ، تعد الدراسة العربية الوحيدة التي استخدمت فيها هذه البطاقة ، وتهدف الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

١ ــ ما مستوى تقويم الأساليب التدريسية التي يتبعها المطبقون والمطبقات في كلية التربية بجامعة الموصل أثناء التربية العملية باستخدام بطاقة توكمان ؟

٢ ــ هل هناك فروق ذات دلالة معنوية بين مستويات التقويم للأساليب التدريسية عند المطبقين والمطبقات أثناء التربية العملية ؟

وبعد أن تأكد الباحثان من صدق وثبات البطاقة ، تم تطبيقها على عينة الدراسة وعددها الإجمالي (٤٠) طالباً وطالبة .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ ــ تبين أن تقويم الملاحظين للأساليب التدريسية للمطبقين والمطبقات كانت فوق الدرجة الحيادية (وهي ٤ من ٧ درجات) بقليل ، وقد عزا الباحث سبب ذلك إلى أن أفراد العينة تنقصهم الخبرة الكافية في التدريس ، حيث إن مدة التدريب لطلاب وطالبات التربية العملية بكلية التربية بجامعة الموصل هي ستة أسابيع فقط .

٢ ــ أن متوسط درجات الأساليب التدريسية عند المطبقات أعلى من متوسط الدرجات عند المطبقين في المحاور التالية : الإبداع ، والتنظيم ، والتقبل ، في حين تفوق المطبقون على المطبقات في محور السيطرة على الموقف .

٣ ــ لا توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى ٠,٠٥ لمتوسط التقويمات للمجموعتين على المحاور الأربعة للبطاقة .

وفي دراسة ثروت أحمد عام ١٤١٣هـ حول إعداد المعلم من وجهة نظر إسلامية (١٣ ، ص ٢٩١ ــ ٢٩٢) ، ذكر بأن الصفات الشخصية جماع لكثير من السمات والصفات المؤهلة لكفاءة المعلم ونجاحه ، وبالتالي تتوقف عليها كفاءته التعليمية وفاعليته في التدريس ، ومن هذه الصفات :

ــ أن يكون المعلم سليم العقل ، صحيح البدن .

ــ أن يكون المعلم ذا اهتمام وعناية بتحصيل العلم .

ــ أن يكون سلوك المعلم وأعماله مطابقة لأقواله .

ــ أن يكون المعلم بشوشاً وعطوفاً على طلابه ، ويعاملهم برفق ولين وبعدل ومساواة .

ــ أن يكون المعلم قادراً على مراعاة استعدادات الطلاب وقدراتهم وميولهم الخاصة واتجاهاتهم نحو التعليم والتعلم .

ـــ أن يكون المعلم على خلق عال .

وقد حدد زيدان الصفات الشخصية التي ترتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل الطلاب العلمي ، وهي : الثبات الانفعالي ، الميل الاجتماعي ، الانبساط ، الميل للنشاط والحركة ، الصراحة ، المثابرة ، الانشراح ، الهدوء ، التسامح ، الحزم (١٤ ، ص ٢٢٥ ـــ ٢٢٦) .

وبعد أن استعرض المقوشي عدداً من الدراسات والأبحاث الخاصة بصفات المعلم الجيد ، توصل إلى « أن معظم ما يتصف به المعلم الجيد من صفات لها علاقة بالتحصيل الدراسي لطلابه ، هي صفات مكتسبة يمكن أن تتحقق له من خلال التعليم والتدريب والممارسة » (١٥ ، ص ٨٤) .

وقد أجرى الشناوي عام ١٩٩٣م دراسة (١٦ ، ص ٥٥) هدفها قياس مستوى الارتباط بين السمات الشخصية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام مقياس صممه في الأصل جوردون Gordon لقياس أربع سمات شخصية هي : السيطرة ، المسؤولية ، الاتزان الاتفعالي ، الاجتماعية . وترجم المقياس للعربية جابر عبد الحميد وفؤاد أبو حطب ، ويتكون المقياس من ١٨ مجموعة من العبارات الوصفية تشتمل كل مجموعة منها على أربع عبارات تمثل أربع سمات ، بحيث تتشابه عبارتان في قيمتهما التفضيلية العالية ، وتتشابه العبارتان الأخريان في قيمتهما التفضيلية المنخفضة . كما استخدم الشناوي استبانة من تصميم (هيز Hayes) وترجمها إلى العربية عبد الله سليمان وممدوحة سلامة ، كان غرضها قياس الكفاءة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ـــ وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن هناك ارتباطاً بين سمة الاتزان الانفعالي وكفاءة التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية إعداد المعلمين بالجوف .

وقام منصور غوني عام ١٩٩٤م بدراسة (١٧ ، ص ١٩٥) هدفها التعرف على اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية ، وتوصلت الدراسة إلى أن الإعداد

النظري كان له تأثير قوي في تشكيل اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المهنة ، بينما لم تؤد التربية العملية دورها المطلوب في تقوية اتجاه الطلاب نحو المهنة ، واقترحت الدراسة : إعادة النظر في نظام التربية الميدانية المطبقة من حيث إطالة مدتها الزمنية ، وحث مديري ومديرات المدارس على القيام بدور فاعل في توجيه المتدربين والمتدربات لتحقيق أهدافهم المنشودة .

خلاصة الدراسات السابقة :

إن عملية قياس مستوى فاعلية التدريس داخل حجرة الصف وتطويره ، يمكن أن تتم بطريقتين رئيستين هما :

ــ تحسين عملية تقويم أداء المعلم داخل حجرة الصف .

ــ والتغيير المناسب في برامج إعداد المعلمين .

غير أن التغيير المطلوب في مستوى فاعلية التدريس لا يتحقق ما لم يبنَ على معلومات دقيقة وموثوق بها عن الاختلاف في أنماط السلوك بين المعلم الفعّال والمعلم غير الفعّال .

وكشفت الدراسات السابقة عن أهمية بطاقة توكمان في تقويم مستوى فاعلية التدريس داخل حجرة الصف ، وتطوير المستوى النوعي للمعلمين من خلال تقديم تغذية راجعة دقيقة ومنظمة يعتمد عليها ، كما أكدت الدراسات التي استخدمت بطاقة توكمان على أن البطاقة جيدة ومفيدة في مجالها لما تتمتع به من صدق وثبات .

ومن استعراض الدراسات السابقة تبين أن بطاقة توكمان استخدمت في دراسات أجنبية عدة ، إلاّ أنها لم تستخدم باللغة العربية إلاّ في دراسة واحدة فقط ــ وهي دراسة كلية التربية ــ جامعة الموصل .

وعلى الرغم من محاولات الباحث العثور على دراسات عربية ، استخدمت بطاقة توكمان ــ وذلك من خلال مصادر متنوعة أهمها إدارة خدمة المعلومات بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، إلاّ أنه لم يوفق لذلك .

وبسبب هذا يمكن اعتبار هذه الدراسة ــ حسب علم الباحث ــ هي الدراسة الأولى من نوعها التي تجري في المملكة العربية السعودية .. والله أعلم .

إجـراءات الدراســة :

قام الباحث بزيارة لقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الملك سعود بالرياض ــ وحصل على أعداد طلاب التربية الميدانية المطبقين في المدارس العامة للبنين بمدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤١٥ / ١٤١٦هـ . كما حصل الباحث على معلومات دقيقة عن الطلاب المطبقين جاء في مقدمتها : اسم المطبق ، معدله التراكمي العام ، تخصصه ، اسم المدرسة المطبق بها وتحديد موقعها الجغرافي .

وبعد ذلك قام الباحث بتحرير خطاب إلى عميد كلية التربية بالنيابة طلب فيه توجيه خطاب إلى معالي مدير جامعة الملك سعود بغرض السماح له بإجراء هذا البحث ، واستجاب عميد كلية التربية بالنيابة مشكوراً لطلب الباحث ورفع خطاباً لمعالي مدير الجامعة يطلب فيه تسهيل مهمة الباحث ، وقد وافق معالي مدير الجامعة مشكوراً على إجراء هذا البحث (انظر ملحق رقم ١) ، وأوعز لمن يهمه الأمر بالتعاون مع الباحث .

عينـة البحـث :

يتكون مجتمع البحث من كل طلاب التربية الميدانية في التخصصات العلمية التالية : الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، العلوم ، الرياضيات ، الاجتماعيات وعلم النفس ، الذين يطبقون في المدارس العامة للبنين في مدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٥ / ١٤١٦هـ . بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة ٢٩٧ طالباً مطبقاً ، وقد حدد الباحث مجموعة الطلاب المتدربين الحاصلين على معدلات تراكمية أقل من ٢,٧٥ درجة ، فكان عددهم الإجمالي ٨٢ طالباً . ومجموعة الطلاب المتدربين الحاصلين على معدلات تراكمية أكثر

من ٤ درجات ، فكان عددهم الإجمالي ٧٢ طالباً ، ثم قام الباحث باختيار عشوائي لـ ٢٤ طالباً متدرباً من الحاصلين على معدلات منخفضة (طلاب غير متميزين) ويمثلون نسبة ٢٩٪ تقريباً من هذه المجموعة ، و ١٨ طالباً متدرباً من الحاصلين على معدلات مرتفعة (طلاب متميزون) ويمثلون نسبة ٦٦٪ تقريباً من هذه المجموعة ، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة البحث ٤٢ طالباً متدرباً طبقت عليهم بطاقة البحث .

وبعد أن أمضى أفراد العينة حوالي نصف فصل دراسي في ممارسة التدريس الفعلي بمدارس التعليم العام في مدينة الرياض ، بدأ الباحث بزيارات ميدانية لأفراد العينة وملاحظة تدريسهم داخل حجرة الصف ، وذلك باستخدام بطاقة الملاحظة لتوكمان .

أداة البحث :

للتعرف على مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية أثناء عملية التدريس في المدارس العامة للبنين في مدينة الرياض استخدم الباحث بطاقة ملاحظة صممها أصلاً توكمان Tuckman عام ١٩٧١م ، وقام الباحث وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية ــ جامعة الملك سعود بترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية (انظر الملحق رقم ٢) ، ثم عرضت الترجمة على (٦) ستة متخصصين (انظر ملحق رقم ٣) في المجالات التربوية والنفسية بكلية التربية ــ جامعة الملك السعود ، وذلك للتأكد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة البطاقة للبيئة السعودية ، وبعد ذلك أخذ الباحث آراء المحكمين بعين الاعتبار في إعداد الصورة النهائية للبطاقة المعدّلة .

وتتكون البطاقة المعدلة حسب البيئة السعودية (انظر ملحق رقم ٤) من ٢٨ مقياساً ، ويتكون كل مقياس من صفتين متضادتين في المعنى تقريباً أحداهما إيجابية ، والأخرى سلبية . والمسافة الفاصلة بين هاتين الصفتين موزعة إلى سبع درجات متساوية هي كالآتي : (٧ ، ٦ ، ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) .

ويمثل الرقم (٧) أعلى درجات الإيجابية ، ويمثل الرقم (١) أدنى درجات السلبية ، أما الرقم (٤) فيمثل الدرجة الوسطى من المقياس ، ويعني ذلك أن الدرجة القصوى لكل فقرات البطاقة هي ٢٨ × ٧ = ١٩٦ درجة ، أما الحد الأدنى لدرجات كل فقرات البطاقة فهي ٢٨ × ١ = ٢٨ درجة ، وتتكون البطاقة من أربعة محاور ، كل محور منها يتكون من سبعة مقاييس ، ومحاور البطاقة الأربعة هي :

١ ـــ الإبداع : يتكون هذا المحور من سبعة مقاييس ، هي : التجديد ، والابتكار وتفتح العقل ، وتوقد الفكر ، وحب التجريب ، وسعة الخيال ، والجرأة في عرض الأفكار أثناء عملية التدريس .

٢ ـــ السيطرة على الموقف : يتكون هذا المحور من سبعة مقاييس هي : الصراحة ، والقوة ، والحركة ، والانبساطية ، والهيمنة ، وحب الآخرين ، والحزم أثناء التدريس .

٣ ـــ التنظيم في السلوك : ويتكون هذا المحور من سبعة مقاييس ، هي : أن يكون طالب التربية الميدانية هادفاً ، ومنظماً ، وواثقاً ، ومرتباً ، ومنضبطاً في تصرفه ، ورصيناً ودقيق الملاحظة أثناء تدريسه .

٤ ـــ التقبل ورقة المشاعر ، ويتكون هذا المحور من سبعة مقاييس ، هي : أن يكون طالب التربية الميدانية حليماً ، ومرهف الشعور ، وودوداً ، ومهذباً ، وعادلاً ، واجتماعياً ، ومتقبلاً للآخرين أثناء تعامله مع الطلاب داخل حجرة الصف .

صدق البطاقة :

وقد تم التحقق من صدق البطاقة المعدّلة (صدق المحكمين) حين عرضت على (٩) تسعة أساتذة مختصين في المجالات التربوية والنفسية بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وفي ضوء ذلك أجرى الباحث التعديلات المطلوبة من أجل أن تتلاءم فقرات البطاقة بشكلها النهائي مع البيئة العربية السعودية .

ثبات البطاقة :

ولتحقيق ثبات البطاقة المعدّلة قام الباحث مع أستاذين (ملاحظين) من كلية التربية جامعة الملك سعود بتطبيق بطاقة الملاحظة على عشرة (١٠) طلاب متدربين ، وقد تم تسجيل الملاحظة لكل طالب متدرب من قبل ثلاثة من الملاحظين (الباحث وأثنين من الملاحظين) وبشكل منفصل ، وبذلك أصبحت هناك ثلاث ملاحظات لكل واحد من الطلاب العشرة المتدربين ، وبعد تطبيق البطاقة المعدّلة للبحث الحالي استخدم الباحث تحليل التباين للكشف عن الفروق بين الملاحظين الثلاثة ، والجدول (١) يبين نتائج تحليل التباين .

جـــدول رقـم (١)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور بطاقة توكمان باختلاف الملاحظين

محاور البطاقة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	
					القيمة	الدلالة
أولاً : الإبداع	بين المجموعات	٢	١,٢٧	٠,٦٣	٠,٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧	١٢٤٢,١٠	٤٦,٠٠		
ثانياً : السيطرة على الموقف	بين المجموعات	٢	١٥,٢٠	٧,٦٠	٠,١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧	١٢٧٩,٥٠	٤٧,٣٩		
ثالثاً : التنظيم في السلوك	بين المجموعات	٢	٥,٤٠	٢,٧٠	٠,٠٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧	١٣٣٣,٣٠	٤٩,٣٨		
رابعاً : التقبل ورقة المشاعر	بين المجموعات	٢	٤,٢٧	٣,١٣	٠,١٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧	٣٥٥,٢٠	١٣,١٦		
الدرجة الكلية للبطاقة	بين المجموعات	٢	٦,٦٦	٣,٣٣	٠,٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧	١١٧٩٢,٣	٤٣٦,٧٥		

وقد دلت نتائج تحليل التباين في جدول (١) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الملاحظين الثلاثة بالنسبة لكل محور على حدة وبالدرجة الكلية للبطاقة .

وقد استخدم الباحث معامل الفا كرونباخ Cronbach لحساب ثبات البطاقة للملاحظين الثلاثة على كل محور من محاور البطاقة الأربعة : الإبداع ، السيطرة على المواقف ، التنظيم في السلوك ، التقبل ورقّة المشاعر ، ثم قام الباحث بحساب الدرجة الكلية لثبات البطاقة للملاحظين الثلاثة ، وتوصل إلى أن ثبات الفا كرونباخ Cronbach للملاحظ الأول ٠,٨٧ ، وللملاحظ الثاني ٠,٨٤ ، وللملاحظ الثالث ٠,٨٧ ، وفي ضوء ذلك تأكد الباحث من أن الدرجة الكلية لثبات البطاقة عالية .

الأسلوب الإحصائي :

بعد أن حصل الباحث على استشارات قيمة من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض ، تبين أن أنسب الأساليب الإحصائية لهذا البحث الميداني هي : النسب المئوية ، المتوسطات الحسابية ، الانحرافات المعيارية ، اختبار « ت » وتحليل التباين .

النتائج وتفسيرها :

سيقوم الباحث هنا بالإجابة عن أسئلة البحث ثم تفسيرها :

السؤال الأول :

ما مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود أثناء التطبيق الميداني طبقاً لبطاقة توكان المعدّلة ؟

للإجابة عن هذا السؤال .. قام الباحث بحساب متوسطات درجات فاعلية تدريس جميع أفراد عينة الدراسة لكل صفة من الصفات التي تقيسها بطاقة توكان ، وتم حساب متوسطات درجات محاور البطاقة الأربعة ، وأيضاً المتوسط الحسابي العام لكل صفات البطاقة ، ويمكن توضيح ذلك في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)

يوضح متوسطات درجات عينة الدراسة لكل صفة من الصفات التي تقيسها بطاقة توكان

التسلسل	الصفات الإيجابية	درجات القياس	الصفات السلبية
	أولاً : الإبداع	**٤,٥١**	
١	مجدد	٤,٢٩	تقليدي
٢	مبتكر	٤,٢٤	نمطي (روتيني)
٣	متفتح العقل	٤,٧٦	منغلق العقل
٤	متوقد الفكر	٤,٧١	جامد الفكر
٥	محب للتجريب	٤,٦٤	حذر
٦	واسع الخيال	٤,٧١	ضيق الخيال
٧	جريء	٤,٢٤	خجول
	ثانياً : السيطرة على الموقف :	**٤,٧٤**	
١	صريح	٤,٩٥	ملتوي
٢	قوي	٤,٧٩	مسالم
٣	متحرك	٤,٦٢	ساكن
٤	منبسط	٤,٤٠	منطو على نفسه
٥	مهيمن	٤,٧٩	منقاد
٦	محب للآخرين	٤,٩٠	محب لذاته (أناني)
٧	حازم	٤,٧١	متهاون
	ثالثاً : التنظيم في السلوك :	**٤,٩٥**	
١	هادف	٥,٢١	متقلب
٢	منظم	٥,١٠	فوضوي
٣	واثق	٤,٧٦	متردد
٤	مرتب	٥,١٠	غير مرتب
٥	منضبط التصرف	٥,١٤	متسيب
٦	رصين	٤,٧١	متسرع
٧	دقيق الملاحظة	٤,٧١	ضعيف الملاحظة
	رابعاً : التقبل ورقة المشاعر :	**٥,١٠**	
١	حليم	٥,١٢	قليل التحمل
٢	مرهف الشعور	٤,٨٦	فاتر الشعور
٣	ودود	٤,٨٦	شرس
٤	مهذب	٥,٣٦	خشن المعاملة
٥	عادل	٥,٥٧	غير عادل
٦	اجتماعي	٤,٨٦	غير اجتماعي
٧	يتقبل الآخرين	٥,١٠	متذمر
	خامساً : المتوسط الحسابي العام :	**٤,٨٣**	

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي :

١ ــ أن متوسطات درجات فاعلية تدريس طلاب التربية الميدانية لكل فقرة في البطاقة كانت تميل إلى الصفات الإيجابية ، أي أن قيمتها هي دائماً أعلى من ٤ درجات . حيث إن درجة (٤) تمثل الدرجة الوسطى من المقياس ، ودرجة (١) تمثل أقصى درجات السلبية ، في حين تمثل درجة (٧) أعلى درجات الإيجابية ، وعليه يمكن القول : إن مستوى فاعلية التدريس لدى طلاب التربية الميدانية يتصف بالإيجابية بشكل عام طبقاً لبطاقة توكان المعدّلة .

٢ ــ تراوحت المتوسطات بين ٤,٢٤ درجة و ٥,٥٧ درجة ، والفرق بين أدنى وأعلى متوسط كان ١,٣٣ درجة ، وهذا يدل على تقارب واضح في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة .

٣ ــ بلغ متوسط درجات محور « التقبل ورقّة المشاعر » ٥,١٠ من أصل (٧) درجات ، وهذا يمثل أعلى معدل حسابي قياساً بالمعدلات الحسابية في المحاور الأخرى للبطاقة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب المتدربين يعبرون عن رضاهم عن مهنة التعليم وعن رغبتهم في الالتحاق بها مستقبلاً ، كما يمكن تفسير ذلك على أن الطلاب المتدربين ما زالوا يشعرون بأنهم طلاب ، مما جعلهم يتعاطفون ويقدّرون أحاسيس تلاميذهم بشكل واضح .

٤ ــ بلغ متوسط درجات محور « الإبداع » ٤,٥١ من أصل (٧) درجات ، وهو بذلك يمثل أدنى معدل حسابي قياساً بالمعدلات الحسابية في المحاور الأخرى للبطاقة ، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد وزميله (٤ ، ص ١٤٦) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن كلية التربية لم تتح الحرية الكافية لطلابها في التفكير والاختيار بقدرٍ كاف ، حيث إن إتاحة الفرصة المناسبة للتفكير والاختيار تسهم في تنمية حب الفرد للنشاط الممارس واقتناعه به مما ينعكس إيجاباً على عمله الإبداعي .

٥ ـــ بلغ المتوسط الحسابي العام لفاعلية التدريس بالنسبة لجميع أفراد عينة البحث ٤,٨٣ من (٧) درجات ، وعلى الرغم من أن المتوسط الحسابي العام يشير إلى إتجاه إيجابي في مستوى فاعلية التدريس بالنسبة لطلاب التربية الميدانية بشكل عام ، إلاّ أن هذا الإتجاه يعدّ اتجاهاً ضعيفاً لكونه أقرب إلى الدرجة الوسطى (٤ درجات) منه إلى الدرجة العليا (٧ درجات) حسب مقياس توكمان .

السؤال الثاني :

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى فاعلية التدريس بين المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة من طلاب التربية الميدانية طبقاً لبطاقة توكمان ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار « ت » لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات فاعلية التدريس بالنسبة للمتميزين وغير المتميزين من طلاب التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود ، ويمكن توضيح ذلك في الجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣)

يوضح دلالة الفروق بين الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين في الدرجة الكلية لبطاقة توكمان

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	
				القيمة	الدلالة
المتميزون	١٨	٤,٩٨	٠,٥٣	١,٣١	غير دالة
غير المتميزين	٢٤	٤,٧١	٠,٧٥		

يتضح من الجدول (٣) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين فيما يختص بفاعلية التدريس طبقاً لبطاقة توكان المعدّلة ، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن جميع طلاب التربية الميدانية هم من مخرجات برنامج تربوي واحد متمثل في برنامج كلية التربية الذي زودهم بمعارف وخبرات متشابهة في مجال بطاقة هذه الدراسة ، ولم يقيموا في ضوء بنود بطاقة توكان .

وعلى الرغم من أنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين فيما يختص بفاعلية التدريس طبقاً لبطاقة توكان المعدّلة ، إلاّ أننا نلاحظ أن متوسط درجات الطلاب المتميزين الذي بلغ (٤,٩٨) هو أعلى من متوسطات درجات الطلاب غير المتيزين الذي بلغ (٤,٧١) ، ويمكن اعتبار ذلك مؤشراً إيجابياً يدل على أن برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية يولي نوعاً من الاهتمام في مجال الإبداع ، والسيطرة على الموقف ، والتنظيم في السلوك ، والتقبل ورقة المشاعر .

السؤال الثالث :

هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى فاعلية التدريس بين المجموعة المتميزة والمجموعة غير المتميزة من طلاب التربية الميدانية فيما يختص بكل محور من محاور بطاقة توكان الأربعة التالية : الإبداع ، السيطرة على الموقف ، التنظيم في السلوك ، التقبل ورقة المشاعر ؟

للإجابة عن هذا السؤال .. استخدم الباحث اختبار « ت » للمقارنة بين متوسطات درجات فاعلية التدريس للطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين فيما يختص بكل محور من محاور بطاقة توكان المعدّلة .

جـدول رقــم (٤)

يوضح دلالة الفروق بين الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين فيما يختص بمستوى فاعلية التدريس لكل محور من بطاقة توكمان المعدّلة

المحـور	المتغيـر	العـدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمـة ف	
					القيمـة	الدلالة
الإبـداع	الطلاب المتميزون	١٨	٤,٦٨	٠,٦٧	١,٢٣	غير دالة
	الطلاب غير المتميزين	٢٤	٤,٣٩	٠,٨٤		
السيطرة على المواقف	الطلاب المتميزون	١٨	٤,٩٩	٠,٧٢	١,٦٧	غير دالة
	الطلاب غير المتميزين	٢٤	٤,٥٥	٠,٩٤		
التنظيم في السلوك	الطلاب المتميزون	١٨	٥,١٣	٠,٧٣	١,٢٢	غير دالة
	الطلاب غير المتميزين	٢٤	٤,٨٢	٠,٨٨		
التقبل ورقّة المشاعر	الطلاب المتميزون	١٨	٥,١٢	٠,٤٣	٠,١٧	غير دالة
	الطلاب غير المتميزين	٢٤	٥,٠٩	٠,٧٠		

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات فاعلية التدريس للطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين في كل محور من محاور بطاقة توكمان المعدّلة التالية : الإبداع ، السيطرة على الموقف التعليمي ، التنظيم في السلوك ، التقبل ورقة المشاعر ، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن محاور هذه البطاقة تمثل اتجاهات حديثة في برامج إعداد المعلمين والتي لم يتعرف عليها أو يكتسبها طلاب التربية الميدانية بشكل جيد أثناء دراستهم بكلية التربية ، وبالتالي لم تتمثل في سلوكهم بقدر كافٍ ، مما جعل استخدامهم لها خلال عملية التطبيق الميداني متقارباً إلى حد كبير ..

كما قام الباحث بالإجابة عن السؤال الثالث من خلال عرضه للجدول رقم (٥) .

جـدول رقـم (٥)

يوضح متوسطات درجات الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين

لكل صفة من الصفات التي تقيسها بطاقة توكان

التسلسل	الصفات الإيجابية	المتميزون	غير المتميزين	الصفات السلبية
أولاً : الإبـداع		**٤,٦٨**	**٤,٣٩**	
١	مجدد	٤,٥٠	٤,١٢	تقليدي
٢	مبتكر	٤,٣٣	٤,١٧	نمطي (روتيني)
٣	متفتح العقل	٤,٩٤	٤,٦٢	منغلق العقل
٤	متوقد الفكر	٤,٩٤	٤,٥٤	جامد الفكر
٥	محب للتجريب	٤,٨٩	٤,٤٦	حذر
٦	واسع الخيال	٤,٨٩	٤,٥٨	ضيق الخيال
٧	جريء	٤,٢٨	٤,٢١	خجول
ثانياً : السيطرة على الموقف :		**٤,٩٩**	**٤,٥٥**	
١	صريح	٥,٢٢	٤,٧٥	ملتوي
٢	قوي	٥,١١	٤,٥٤	مسالم
٣	متحرك	٥,٢٢	٤,١٧	ساكن
٤	منبسط	٤,٣٩	٤,٤٢	منطو على نفسه
٥	مهيمن	٥,٢٢	٤,٤٦	منقاد
٦	محب للآخرين	٤,٨٩	٤,٩٢	محب لذاته (أناني)
٧	حازم	٤,٨٩	٤,٥٨	متهاون
ثالثاً : التنظيم في السلوك :		**٥,١٣**	**٤,٨٢**	
١	هادف	٥,٤٤	٥,٠٤	متقلب
٢	منظم	٥,٤٤	٤,٨٣	فوضوي
٣	واثق	٤,٨٣	٤,٥٤	متردد
٤	مرتب	٥,٣٩	٤,٨٧	غير مرتب
٥	منضبط التصرف	٥,٢٨	٥,٠٤	متسيب
٦	رصين	٤,٦٧	٤,٧٥	متسرع
٧	دقيق الملاحظة	٤,٨٣	٤,٦٢	ضعيف الملاحظة
رابعاً : التقبل ورقة المشاعر :		**٥,١٢**	**٥,٠٩**	
١	حليم	٥,١٧	٥,٠٨	قليل التحمل
٢	مرهف الشعور	٤,٨٣	٤,٨٧	فاتر الشعور
٣	ودود	٤,٧٨	٤,٩٢	شرس
٤	مهذب	٥,٦١	٥,١٧	خشن المعاملة
٥	عادل	٥,٦١	٥,٥٤	غير عادل
٦	اجتماعي	٤,٦٧	٥,٠٠	غير اجتماعي
٧	يتقبل الآخرين	٥,١٧	٥,٠٤	متذمر

ويتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي :

١ ـــ أن متوسطات درجات فاعلية التدريس لدى مجموعتي الدراسة في كل صفة من صفات البطاقة كانت تميل إلى الصفات الإيجابية أكثر منها إلى الصفات السلبية ، ويستدل من ذلك على أن مستوى فاعلية التدريس لدى مجموعتي الدراسة من طلاب التربية الميدانية يتصفون بالإيجابية بشكل عام .

٢ ـــ بلغ المتوسط الحسابي لصفة العدالة في التعامل مع التلاميذ أعلى المتوسطات الحسابية في البطاقة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، حيث بلغ هذا المتوسط لدى الطلاب المتميزين ٥,٦١ درجة ، في حين بلغ المتوسط في نفس الصفة لدى الطلاب غير المتميزين ٥,٥٤ درجة من أصل ٧ درجات ، وتؤكد هذه النتيجة على أن برنامج كلية التربية لإعداد المعلمين أصل في نفوس طلابه التمسك بالقيم الإسلامية السمحة ، مما انعكس بوضوح على ممارساتهم وتعاملهم أثناء التطبيق الميداني .

٣ ـــ بلغ المتوسط الحسابي لصفة التجديد ٤,١٢ درحة من أصل ٧ درجات ، وهي تمثل بذلك أدنى متوسط حسابي بالنسبة لمجموعة الطلاب غير المتميزين ، وبلغ المتوسط الحسابي لصفة الجرأة في التعبير عن الآراء ٤,٢٨ درجة من أصل ٧ درجات ، وهي تمثل بذلك أدنى متوسط حسابي بالنسبة لمجموعة الطلاب المتميزين ، ويمكن تفسير ضعف الجرأة في التعبير على أنه أمر طبيعي بالنسبة لطلاب متدربين تنقصهم الخبرة الكافية في مجال التعليم .

التوصيـات :

تبين من نتائج هذا البحث ما يلي :

١ ـــ أن مستوى فاعلية التدريس طبقاً لبطاقة توكمان المعدلة لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب التربية الميدانية ، يميل قليلاً باتجاه الصفات الإيجابية

بشكل عام ، وقد عزا الباحث سبب ذلك إلى أن الصفات التي قامت عليها بطاقة توكمان تمثل إتجاهاً تربوياً حديثاً في مجال إعداد المعلمين ، لكنها لم تتجلّ بوضوح في برامج إعداد المعلمين بكلية التربية ، لذا يوصي الباحث بضرورة تعريف الطالب المعلم بالإطار النظري للصفات الإيجابية في بطاقة توكمان المعدلة وكيفية اكتسابها وممارستها في ميدان التعليم ، وذلك من خلال تضمين البرنامج التربوي بكلية التربية بعض المقررات التربوية التي تؤكد على الإبداع ، والقيادة التربوية الحكيمة في إدارة الصف ، والتنظيم في السلوك والعمل ، والعلاقات الإنسانية السليمة القائمة على تقبل التلاميذ وتقدير مشاعرهم .

٢ ـــ أن متوسط درجات محور التقبل ورقة المشاعر لكل أفراد عينة الدراسة بلغ ٥,١٠ درجة من أصل ٧ درجات ، وهو يمثل بذلك أعلى معدل حسابي قياساً بمعدلات المحاور الأخرى للبطاقة ، وقد فسّر الباحث هذه النتيجة على أن طلاب كلية التربية راضون عن العمل ويرغبون في الالتحاق بمهنة التعليم ، وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بانتقاء أفضل الطلاب الراغبين في العمل في مهنة التعليم عن طريق المقابلات الشخصية الهادفة .

٣ ـــ أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتميزين والطلاب غير المتميزين فيما يختص بفاعلية التدريس طبقاً لبطاقة توكمان المعدّلة ، وقد عزا السبب إلى أن مجموعتي الدراسة لم تقوم أصلاً في ضوء الصفات المتضمنة في بطاقة توكمان المعدّلة ، ولذا يوصي الباحث بأن يضع المسؤولون في كلية التربية اختباراً مقنناً على البيئة السعودية يقيس مستوى توافر الصفات الإيجابية في الطالب المتقدم للالتحاق بالكلية على أن يتم تعهد تلك الصفات الإيجابية وتنميتها وصقلها خلال فترة الإعداد لمهنة التعليم .

٤ ـــ أن متوسط درجات محور الإبداع لكل أفراد عينة الدراسة بلغ ٤,٥١ من ٧ درجات وهو بذلك يمثل أقل متوسط حسابي مقارنة بمعدلات

المحاور الأخرى للبطاقة ، وقد فسر الباحث ذلك بأن كلية التربية لم تتح الحرية الكافية لطلابها في التفكير والاختيار ، حيث إن عملية الإبداع لا تتحقق بشكلها الصحيح بالنسبة للطلاب ما لم تتوافر لديهم الحرية المناسبة في عمليتي التفكير والاختيار .

لذا يوصي الباحث بأن تسعى كلية التربية جاهدة في إتاحة حرية كافية لطلابها ــ ضمن إطار تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ــ في عمليتي التفكير والاختيار وذلك من خلال ما يلي :

أ) التشجيع على استخدام طرق التدريس التي تؤكد على تهيئة الأجواء الاجتماعية والنفسية السليمة داخل قاعة الدراسة بين الأستاذ وطلابه .

(ب) التقليل من أسلوب المحاضرة والتلقين والاهتمام بشكل أكبر بالأساليب التي تعنى بالمناقشة والحوار وإبداء الرأي .

(جـ) إتاحة الفرصة أمام الطالب في انتقاء المشكلة التي يرغب الكتابة فيها على أن لا تكون المشكلة خارج نطاق المقرر الدراسي .

(د) تعريف الطالب بالأنشطة اللاصفية داخل الجامعة وتوجيهه للأنشطة التي يرغب في ممارستها دون أي ضغوط .

المراجـــع

١ ـــ عبد الموجود ، محمد عزت . « إعداد معلم اللغات » ، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد وتدريب المعلم العربي ، بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة ٨ ـــ ١٧ / ١ / ١٩٧٢م .

٢ ـــ سورة البقرة ، الآية ١٢٩ .

٣ ـــ اللجنة التحضيرية لندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، « واقع إعداد المعلم بدول الخليج العربي » ، مركز البحوث التربوية ، دراسة مقدمة إلى ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، ومكتب التربية العربي لدول لخليج ، الدوحة ، ربيع الثاني ، ١٤٠٤هـ ، ص ١٩ .

٤ ـــ محمد ، مجيد مهدي ، وفاضل الأزيرجاوي ، « استخدام بطاقة توكمان في تقويم الأساليب التدريسية » ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد الحادي والعشرون ، المجلد السادس ، صيف ١٩٨٩م ، ص ١٤٠ .

٥ ـــ الكثيري ، راشد حمد . « التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم » ، دراسات تربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المجلد الثالث ، ١٩٨٦م ، ص ٤٤ .

6 . Tuckman ,B. W. Evaluating Instructional Programs: Allyn and Bacon. Inc. New York, 1979, P.X.

7 . Tuckman, B. W. Feedback and the change process. Phi Delta Kappan, 1976, 57. P. 341.

8 . Tuckman, B. W. New instrument: The Tuckman Teacher Feedback Form (TTFF). Journal of Educational Measurement, Fall 1976, V. 13 No. 3, P. 233.

9 . Hoste, Roland, «Course Appraisal Using Semantic Differential Scales» Educational Studies, VI. 7, No. 3, 1981, P. 151.

10 . Osgood, C. E. Semantic differential Technique in Comparative Study of Cultures, in Romney and D, Andrade. 1964, pp. 170 - 172.

11 . Tuckman, B. W. Cochran, B. and Travers, E. J. «Evaluating Open Classroom», J. of Research and Development in Education, 1974, 8. P. 14.

12 . Deroche, E. F. «An Administrator's Guide for Evaluating Programs and Personnel», Allyan and Bacon, Inc. Massachusetts, 1981, P., P. 133.

١٣ ــ أحمد ، ثروت عبد الباقي . « إعداد المعلم : مدخل إسلامي » نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية ، ندوة نظمها قسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض في الفترة من ١٤ ــ ١٦ / ٦ / ١٤١٣هـ ، ص ص ٢٩١ ــ ٢٩٢ .

١٤ ــ زيدان ، محمد مصطفى . الكفاية الإنتاجية للمدرس . جدة ، دار الشروق ، ١٤٠١هـ ، ص ص ٢٢٥ ــ ٢٢٦ .

١٥ ــ المقوشي ، عبد الله عبد الرحمن . « دراسة عن وضع كلية التربية ــ جامعة الملك سعود ــ ونوعية طلابها » دراسة تربوية ، مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود ، عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، مج ٥ ، ١٤٠٨هـ ، ص ٨٤ .

١٦ ــ الشناوي ، عبد المنعم الشناوي ، « تقديرات الطلاب لمعلم الجامعة وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية » المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد السابع والعشرون ، ربيع ١٩٩٣م ، ص ٥٥ .

١٧ ــ غوني ، منصور أحمد ، « اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية » ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد الحادي والثلاثون ، المجلد الثامن ، ربيع ١٩٩٤م ، ص ١٩٥ .

ملحــق رقــم (١)

بطاقة توكمان (Tuckman) للتغذية الراجعة في تحديد مستوى فاعلية التدريس وتطويره ، ولتعبئة بنود البطاقة يقوم الملاحظ في تحديد صفات كل مدرس بدقة ، وذلك بوضع دائرة حول الرقم الذي يصف سلوك المدرس الحقيقي ، علماً بأنه أعطيَ كل مقياس سبع درجات (١ ـــ ٧) ، فالرقم (١) يمثل أقصى درجات السلبية ، والرقم (٧) يمثل أعلى درجات الإيجابية ، أما الرقم (٤) فيمثل الدرجة الوسطى من المقياس .

التسلسل	الصفات الإيجابية	درجات القياس	الصفات السلبية
	أولاً : الإبـــداع		
١	مجـدد	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	تقليـدي
٢	مبتكـر	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	نمطي (روتيني)
٣	متفتـح العقــل	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	منغلـق العقـل
٤	متوقـد الفكــر	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	جامـد الفكـر
٥	محـب للتجريـب	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	حــذر
٦	واسـع الخيــال	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	ضيـق الخيـال
٧	جــريء	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	خجــول
	ثانياً : السيطرة على الموقف :		
١	صريـح	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	ملتـوي
٢	قــوي	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	مسـالـم
٣	متحــرك	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	ساكــن
٤	منبســط	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	منطو على نفسه
٥	مهيمـن	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	منقـاد
٦	محــب للآخريــن	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	محب لذاته (أناني)
٧	حـــازم	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	متهاون

تابع ملحق رقم (١)

التسلسل	الصفات الإيجابية	درجات القياس	الصفات السلبية
	ثالثاً : التنظيم في السلوك :		
١	هادف	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	متقلب
٢	منظم	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	فوضوي
٣	واثق	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	متردد
٤	مرتب	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	غير مرتب
٥	منضبط التصرف	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	متسيب
٦	رصين	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	متسرع
٧	دقيق الملاحظة	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	ضعيف الملاحظة
	رابعاً : التقبل ورقة المشاعر :		
١	حليم	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	قليل التحمل
٢	مرهف الشعور	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	فاتر الشعور
٣	ودود	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	شرس
٤	مهذب	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	خشن المعاملة
٥	عادل	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	غير عادل
٦	اجتماعي	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	غير اجتماعي
٧	يتقبل الآخرين	٧ ٦ ٥ ٤ ٣ ٢ ١	متذمر

مجلة جامعة الملك سعود، م ٧، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٠١-٢٤٨، (١٤١٥هـ/١٩٩٥م).

الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. كان هدف هذه الدراسة الميدانية هو التعرف على مدى أهمية ومدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود.

اشتملت الدراسة على جميع طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ، وبذلك كانت عينة الدراسة عينة شاملة لمجتمعها. وحصل الباحث على استجابة ١٨١ طالبًا بنسبة ٦٩,٠٨٪ من مجموع الطلاب الكلي، كما حصل الباحث على استجابة ٣٣ مشرفًا بنسبة ٧٨,٥٧٪ من مجموع المشرفين الكلي.

أما أداة الدراسة، فكانت استبانة تضمنت خمسة مجالات رئيسة هي مجال إعداد الدرس، ومجال تنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، ومجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، ومجال التقويم. وقد اشتملت مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة على ثلاث وخمسين (٥٣) كفاية تعليمية فرعية. وقد تم التأكد من صدق محتوى الاستبانة وحساب معامل ثباتها. وفيما يلي أهم نتائج الدراسة:

١ ـ اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة على أن الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة بشكل عام مهمة للمعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم (دكتور، محاضر) في إدراكهم للأهمية النسبية للمجالات التعليمية الآتية: مجال إعداد الدرس، ومجال تنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، ومجال التقويم ولصالح المشرفين (دكتور، محاضر).

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) في إدراكهم للأهمية النسبية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة المتضمنة في هذه الدراسة.

٤ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة المتضمنة في هذه الدراسة.

٥ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التربية والمشرفين عليهم (دكتور، محاضر) في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية ولصالح الطلاب في كل مجال من المجالات التعليمية الرئيسة الخمسة المتضمنة في هذه الدراسة.

٦ ـ أجمع المشرفون على طلاب التربية الميدانية على أن طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة نسبيًا وهي ٢,٧١ من ٤ درجات وبنسبة ٦٧,٧٪.

مقدمـــة

فرضت التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة خلال العقدين الماضيين واقعًا جديدًا على الإنسان الخليجي عامة والسعودي خاصة، فكان على الإنسان السعودي أن يدرك ما يدور حوله من أحداث ليتمكن من استيعاب تلك التغيرات وتوظيفها لما يعود عليه وعلى مجتمعه بالمنفعة. إن هذا الدور الجديد الذي ينبغي أن يضطلع به الإنسان السعودي تجاه وطنه وأمته يملي على المدرسة تغيير وظيفتها لكونها مؤسسة تربوية اجتماعية تهتم ببناء المواطن الصالح. وحتى تحقق المدرسة أهدافها في بناء المواطن الصالح المنتج في مجتمعه، ينبغي أن تهتم بتربية الأجيال من جميع الجوانب: العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والقيمية، وذلك في سبيل تنشئتهم على الإسهام في تنمية المجتمع وتطوير موارده، ومواجهة الأفكـار والمبـادىء الخـاطئـة والتكيف السليم مع ما يتنـاسب وقيم المجتمـع الإسلامي الراسخة. والتربية بأهدافها وأساليبها الصحيحة تعتبر الأداة الأولى التي يمكن أن يعتمد عليها أي مجتمع في بناء نفسه وتطوير قدراته وإمكاناته المادية والبشرية. حيث إن التعليم يعتبر أصل جميع المهن، لذا ينبغي أن تتوافر لدى القائمين عليه قدرات وكفايات عالية وذلك من خلال إعدادهم العلمي والتربوي والمهني المتقن.

إن إصلاح العملية التعليمية التربوية وتطويرها لا يتم بمنأى عن إصلاح المعلم، لأن المعلم يمثل حجر الزاوية ومحور العملية التعليمية التربوية وقائدها الميداني المنفذ في أي نظام تربوي. وعليه فقد أصبحت المطالبة كبيرة وعادلة في سبيل رفع كفاية المعلم وتحسين مستوى إعداده قبل الخدمة وأثناءها حتى يستطيع القيام بدوره على أكمل وجه، حيث إن نوعية التعليم ومستقبله يتوقفان على أمور كثيرة يأتي في مقدمتها مستوى كفاية المعلم.

لاشك أن دور المعلم في عملية تنشئة الأجيال لا يقف عند تلقين التلاميذ حقائق ومعلومات بل يسهم في تربية متكاملة تتسم بالتجديد وتعهد القدرات الإبداعية من أجل التطلع لمستقبل أفضل. لذا أصبح البحث عن أساليب واتجاهات حديثة ومناسبة في مجال إعداد المعلم الكفء أمرًا ضروريًا تفرضه ظروف العصر الحالي. ويعتبر الاتجاه القائم على الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التعليم اتجاهًا حديثًا بدأ يظهر في أواخر الستينات [١، ص٧] ويهدف إلى إعداد معلم ناجح من خلال وضع قائمة من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم أثناء ممارساته التعليمية والتربوية في الميدان. وبرامج إعداد المعلمين المبنية على أساس الكفايات التعليمية تنظر إلى عملية التدريس على أنها سلوك عام قابل للتحليل والتجزئة إلى أنماط سلوكية أصغر (كفايات) يمكن ملاحظته وقياسه ثم توجيهه وتقويمه. ويمكن للكفايات التعليمية اللازمة للمعلم أن تسهم في صنع المعلم الكفء عندما تتبناها مؤسسة لإعداد المعلمين مثل كلية التربية بعد تحديدها بعناية. وبعد تبني كلية التربية لأسلوب الكفايات التعليمية في إعداد المعلم ينبغي أن تقوّم أداء الطالب المعلم في ضوء معيار (محك) محدد ودقيق مبني على أسس مقاسة ومعروفة مسبقًا، وفي الوقت نفسه يتم تجنب استخدام أساليب التقويم القديمة كمقارنة الطالب المعلم بزملائه الآخرين. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن برامج إعداد المعلم المبنية على أساس الكفايات التعليمية تعمل على إيجاد علاقة بين برامج الإعداد وبين المهام والمسؤوليات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان [٢، ص ص٢٨-٣٤]. كما تعتبر حركة إعداد المعلم وتدريبه على أساس فكرة الكفايات التعليمية من أعظم الإنجازات التربوية المعاصرة [٣، ص١١٣].

وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد المعلمين في كلية التربية بالرياض جامعة الملك سعود، وذلك في سبيل تحسين مستوى أدائهم أثناء ممارساتهم لمهنة التدريس.

مشكلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية، جامعة الملك سعود، بالرياض، كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية لتلك الكفايات التعليمية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك في سبيل تطوير الكفايات التعليمية اللازمة للتعليم التي قد تسهم في رفع مستوى أداء المعلمين وتلاميذهم في الميدان.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ ـ ما مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

٢ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٣ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٥) في وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بمستوى إدراكهم لأهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٤ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٠,٥) في وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

٥ ـ ما مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

٦ ـ هل هنـاك فرق ذو دلالـة إحصائية (α = ٥ , ٠) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفـين عليهم في تحديد درجـة تطبيق طلاب الـتربية الميدانية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٧ ـ هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α = ٥ , ٠) في وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب الـتربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بتحديد درجة تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٨ ـ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٥ , ٠) في وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة تطبيقهم لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الأمور التالية :

١ ـ تسعى لإصلاح برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال التعرف على ممارسات الطلاب أثناء تدريبهم الميداني، حيث تعتبر التربية الميدانية محكًا بالغ الأهمية يمكن بواسطته التعرف على مستوى توظيف الطالب المعلم للمفاهيم النظرية التي درسها أثناء فترة إعداده بالكلية .

٢ ـ تهتم بتطوير المعلم الذي يعد أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية، وتمكينه من التكيف المناسب مع معطيات العصر وظروف الواقع .

٣ ـ كونها دراسة ميدانية تقف على مستوى أهمية وتطبيق الطالب المعلم للكفايات التعليمية اللازمة للتعليم من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم .

٤ ـ تسهم في وضع قائمة من الكفايات التعليمية التي تحتاجها وظيفة المعلم وممارساته التعليمية والتربوية في المدارس المتوسطة والثانوية، يمكن الاستفادة منها في إعداد معلم المستقبل .

٥ ـ تقدم هذه الدراسة نتائج قد يستفاد منها في صياغة توصيات يمكن أن تسهم في تطوير مستوى مهارات المعلم وكفاياته التعليمية لأداء وظيفته بالشكل المطلوب في المدارس المتوسطة والثانوية .

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بعينة الدراسة المستخدمة والأدوات المستعان بها والأساليب الإحصائية التي اعتمدت عليها.

وتقتصر نتائج هذه الدراسة على أهمية وتطبيق الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ.

مصطلحات الدراسة

الكفايات التعليمية

ويقصد بالكفايات التعليمية في هذه الدراسة جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها معلم المرحلة المتوسطة أو الثانوية في تحقيق الأهداف المنشودة لتلك المرحلة.

التربية الميدانية

هي فترة التدريب التي يقضيها الطالب المعلم بالمدرسة المتوسطة أو الثانوية، وفيها يتفرغ تمامًا لعملية تدريس التلاميذ في مجال تخصصه العلمي خلال آخر فصل دراسي من فترة إعداده بكلية التربية وتحت إشراف مشرف متخصص ومتابعته.

مشرفو التربية الميدانية

هم الأفراد الذين يحملون شهادة الدكتوراه (أعضاء هيئة تدريس) أو شهادة الماجستير (أساتذة) ويقومون بالإشراف، كل حسب تخصصه، على طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ.

الدراسات السابقة

تزايدت الدراسات التي تبحث في موضوع الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في مراحل التعليم العام المختلفة، ومن أهم تلك الدراسات ما يلي:

أجـرى كيلي Kelley دراسـة مسحية بغـرض حصر معاهد وكليات إعداد وتأهيل المعلمـين في الولايات المتحدة الأمريكية التي طبقت أو خططت لتطبيق برامج الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم. وتوصل إلى أنه، على الرغم من حداثة هذا الاتجاه في مجال إعداد المعلمـين وتأهيليهم، إلا أن حوالي ٧٠٪، من تلك المعاهد والكليات بدأت في التطبيق الفعلي أو عقدت العزم على تطبيقه مستقبلاً [١، ص ص٧-٨].

أما جاري بورش Gary Borich ، فقد قام بتحديد أربعة مصادر تبنى على أساسها الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم وهي: (١) أسلوب تحليل النظم؛ (٢) ملاحظة مجموعة من المعلمـين المتميزين في تدريسهم؛ (٣) البحوث والدراسات في مجال عمليتي التعليم والتعلم؛ (٤) آراء التربويين المتخصصين والمهتمين في مجال إعداد وتأهيل المعلمين [٤، ص٨].

وفي دولة قطر قام الشيخ وزاهر بدراسة لتحديد أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم القطري، وعليه وضع الباحثان ثمانٍ وأربعين (٤٨) كفاية تعليمية فرعية صنفت في ستـة مجالات رئيسـة هي: التخـطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال العلمي والنمو المهني، والتقويم، والفلسفة التربوية، والنظام والعلاقات الإنسانية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: اتفق المعلمون والأساتذة في ترتيب الأهمية النسبية للكفايات التعليمية [٥، ص ص١٤٧-١٧٣].

وفي دولـة الكـويت قام جامـع وآخرون بدراسة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية. وشملت عينة الدراسة أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات وعددًا من الموجهين المنتدبين للإشراف على التربية الميدانية في المعهدين. وتضمنت أداة الدراسة استبانة من خمسة مجالات رئيسة هي: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال العلمي والنمو المهني، والنظام والعلاقات الإنسانية، والتقويم. وقد اشتمل كل مجال على خمس كفايات فرعية وبذلك أصبح عدد الكفايات الإجمالي ثلاثين (٣٠) كفاية فرعية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مفيدة أهمها:

● لا توجد فروق بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات (تربويون وغير تربـويين) وبـين المـوجهين الفنيين (تربويون وغير تربويين) في إدراكهم لأهمية الكفايات التعليمية التي جاءت في استبانة الدراسة.

● توجد فروق دالة إحصائيًا بين التربويين (أساتذة وموجهون) وغير التربويين (أساتذة وموجهون) في إدراكهم لأهمية المجالات التالية: إعداد الدرس، والتقويم، والمجال العلمي والنمو المهني [٦، ص ص٥٩-٦٠].

حاول فاروق الفرا أن يضع شروطًا ينبغي توافرها في الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في الوطن العربي، ومن هذه الشروط:

١ - أن يكون في الإمكان تحقيقها.

٢ - أن تكون متسقة مع أهداف المادة والأهداف العامة للتربية.

٣ - أن تصاغ بطريقة إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها.

٤ - أن تكون واقعية وواضحة ومحددة ومتوازنة ويمكن تحقيقها وأن تكون مقبولة من قبل المعلمين.

وقد أوصى فاروق الفرا بعدد من التوصيات جاء في مقدمتها: الإفادة من أساليب الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين ضمن التخطيط المستقبلي لإعداد وتدريب المعلمين في الوطن العربي [٧، ص ص٢٩٦-٣٠٢].

وفي مصر أجرى سمعان دراسة ميدانية في مجال الكفايات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين بهدف التعرف على الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسوهاج. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدام سمعان أداة ملاحظة تحتوي على ستة مجالات رئيسة هي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، واستخدام الوسائل التعليمية، والمجال العلمي، والنظام والعلاقات في الفصل، والتقويم، وقد تضمنت هذه المجالات الرئيسة خمسًا وأربعين (٤٥) كفاية فرعية.

وتوصل سمعان إلى نتائج منها:

توافر الكفايات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سوهاج بنسب تتراوح مابين ٢٤، ٤٨٪ في مجال التقويم و٦٦,٥٧٪ في مجال التخطيط للدرس.

تفوق مجموعة المعلمين التربويين في مجالات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، في حين تفوقت مجموعة المعلمين غير التربويين في مجال الكفاية العلمية للمادة. [٨، ص ص٤٢٥-٤٩٩].

وفي الأردن أجرى نصر مقابلة دراسة استطلاعية (١٩٨٩م) حول فعالية الكفايات التعليمية ومصدرها عند معلمي المرحلة الثانوية، وحتى يحقق الباحث أهداف دراسته صمم استبانة ضمت خمسين (٥٠) كفاية فرعية مشتقة من سبع كفايات تعليمية رئيسة هي: الإلمام بالمادة العلمية، والتخطيط وتحديد الأهداف، والتقويم، والاتصال والتفاعل مع الطلاب، وإدارة الصف وحفظ النظام، وتطوير التلميذ، والدافعية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن ٤٩,٧٪ من معلمي المرحلة الثانوية طوّروا فعاليتهم للكفايات التعليمية من خلال الخبرة في التدريس، في حين أشار ٨,٠٦٪ فقط من المعلمين إلى أن الجامعة كانت المصدر الرئيس لتطوير فعاليتهم للكفايات التعليمية [٩، ص٢١٩].

وأجرى الخوالدة دراسة بالأردن تناولت تحديد الكفايات التعليمية وأهميتها لإعداد معلمي المرحلة الإلزامية (ابتدائية، ومتوسطة) من وجهة نظر المشتغلين في برامج إعداد المعلمين: مدرسي كليات المجتمع، والمشرفين التربويين، وأساتذة الجامعات. وقد طوّر الخوالدة استبانة اشتملت على أربعين (٤٠) كفاية تعليمية فرعية مشتقة من خمس كفايات تعليمية رئيسة هي: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها:

● لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف فئات عينة الدراسة في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التعليمية الفرعية المكونة لمجالات الكفايات الرئيسة التالية: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

● وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التعليمية الفرعية المكونة للكفايات الرئيسة التالية: الكفايات الأكاديمية والنمو المهني، وكفايات التقويم.

وخلص الخوالدة في دراسته إلى عدد من التوصيات منها:

١ ـ ضرورة اهتمام المؤسسة التربوية بالمجالات الرئيسة الخمسة للكفايات التعليمية، وكذلك الكفايات الفرعية المرتبطة بها، وإدخالها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

٢ ـ تحليل كل كفاية من الكفايات التعليمية إلى مجموعة من الأهداف السلوكية التي تحدد الأداء والمعيار الذي ينبغي أن يتقنه المعلم المتدرب.

٣ ـ إجراء دراسات تربوية أخرى، حول أهمية الكفايات التعليمية المطلوبة لمعلمي المرحلة الإلزامية، ومدى امتلاكهم للكفايات التعليمية [١٠، ص ص ٧٣ـ١١٣].

وقد حاول توبن وفريزر Tobin and Fraser وضع عدد من المهارات يشترط توافرها في معلم العلوم المثالي وهي:

١ ـ قدرة المعلم على استخدام التدريبات العملية بفاعلية.

٢ ـ قدرة المعلم على تنويع أساليب التدريس المناسبة لمستوى التلاميذ.

٤ ـ قدرة المعلم على تهيئة المناخات العلمية والاجتماعية والنفسية السليمة داخل حجرة الصف [١١، ص ص ٣ـ٢٥].

ومن الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية: دراسة نظرية قام بها نشوان والشعوان في مجال الكفايات التعليمية، وكان هدفها اشتقاق قائمة كفايات تعليمية لازمة لطلبة كليات التربية في المملكة، وذلك من خلال الوقوف على المستحدثات في تطوير كفايات المعلمين بما يتماشى مع حاجات المجتمع السعودي. وتوصلت الدراسة إلى تحديد اثنتين وسبعين (٧٢) كفاية تعليمية فرعية مشتقة منه أربع كفايات رئيسة هي: كفايات خاصة بتلبية حاجات المجتمع والتكيف معها، وكفايات خاصة بالعملية التعلمية التعليمية، وكفايات خاصة بالتقويم، وكفايات خاصة بعلاقة الطالب المعلم ببرامج التدريب [١٢، ص ص ١٠١ـ١٠٢].

وأجرى راضي السرور دراسة بعنوان «كفايات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود» وكان هدف الدراسة هو التعرف على مدى التوافق بين وجهات نظر فئات أعضاء هيئة التدريس حول كفايات التدريس. ولتحقيق هدف الدراسة قام السرور بترجمة أداة من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتضمنت الأداة في صيغتها النهائية سبعًا وثلاثين (٣٧) كفاية تعليمية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج مهمة منها:

● لا يوجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة (أساتذة، أساتذة مشاركون، أساتذة مساعدون، محاضرون) نحو كفايات التدريس بسبب: المستوى التعليمي، أو الخبرة، أو التخصص.

وقد خلص السرور إلى عدد من التوصيات المفيدة منها:

● إجراء دراسات مماثلة تستكشف آراء طلبة كلية التربية وخريجيها حول الكفايات التدريسية التي يدعي أساتذتهم أهميتها.

● توحيد جهد المشرفين على طلاب التربية الميدانية بحيث يحرصون على توافر مثل هذه الكفايات التدريسية في سلوكيات الطلبة المتدربين وتصرفاتهم، لما لها من تأثير على مهنة التدريس ونتاج التعلم [١٣، ص ص ٨١-١٠٣].

كما أجريت دراسة أخرى في المملكة العربية السعودية قام بها صالح العيوني وذلك لحصر الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية. وصمم العيوني استبانة تشتمل على ست وثلاثين (٣٦) كفاية تعليمية فرعية صنفت في خمسة مجالات رئيسة هي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، والتقويم، والمجال العلمي، وإدارة الصف والمختبر. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

● يوجد اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس العلميين والعلميين التربويين في ترتيب ثلاثة مجالات رئيسة هي: التقويم، وإدارة الصف والمختبر، والمجال العلمي.

● توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس العلميين والعلميين التربويين في تحديد الأهمية النسبية للكفايات التعليمية المحددة بالدراسة لصالح العلميين التربويين [١٤، ص - ص ٣٧-٣٨].

وفي عُمان أجرى شبارة دراسة حول تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادىء الإتقان لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. وخلص شبارة إلى توصيات مبنية على نتائج دراسته منها:

● إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث تعنى برفع مستوى امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التعليمية المنشودة إلى مستوى الإتقان المطلوب والتي تحدد سلفًا بحيث لا يمكن تخرّج المعلم دون الوصول إلى هذا المستوى (أي بنسبة ٨٥٪).

● التخلي عن نظام التقويم الذي يعتمد أساسًا على الامتحانات أو قياس الأداء الذي يقارن الطالب المعلم بالمجموعة التي ينتمي إليها، واستبداله بنظام التعلم الإتقاني الذي يقوّم عمل المعلم في ضوء محك مرجعي محدد سلفًا وذلك لتجنب تخريج معلم بمستوى متوسط أو ضعيف [١٥، ص ص ١٩٧-٢٣٨].

وفي ضوء ما تم عرضه من الدراسات السابقة، يمكن استخلاص الآتي:

١ ـ أن معظم هذه الدراسات توصلت إلى معرفة مستوى أداء الطالب المعلم للكفايات التعليمية اللازمة للتعليم عن طريق آراء أساتذتهم فقط، لكن العدد الأقل منها (الدراسة الحالية من ضمنها) اعتمد في عملية التعرف هذه على استطلاع آراء الطلاب المعلمين وأساتذتهم معًا.

٢ ـ يتضح من هذه الدراسات أن هناك تقاربًا إلى حد كبير فيما يختص بتحديد المجالات الرئيسة للكفايات التعليمية وهي: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم.

٣ ـ أن معظم هذه الدراسات ركزت بشكل واضح على تحديد مستوى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، ولم تتعرض إلى تحديد مستوى تطبيق تلك الكفايات.

٤ ـ على الرغم من أن كل المشتغلين في مجال إعداد المعلمين يدركون أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، إلا أن أعضاء هيئة التدريس والأساتذة المشرفين مباشرة على طلاب التربية الميدانية هم أكثر إدراكًا لأهمية تلك الكفايات التعليمية من غيرهم وذلك بحكم طبيعة عملهم وتخصصاتهم.

ومن هذا المنطلق ركزت الدراسة الحالية على معرفة وجهة نظر الطالب المعلم والمشرف عليه أثناء التربية الميدانية.

وأخيراً يمكن القول إن الدراسات السابقة لم تتطرق إلى تحديد مستوى تطبيق وأهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المستقبل في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك من وجهة نظر الطالب المعلم والمشرفين عليه، مما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٤/١٤١٥هـ. حيث بلغ مجموع طلاب التربية الميدانية في جميع

التخصصـات **٢٦٢** طالبًا متدربًا، في حين بلغ مجموع أعضاء هيئة التدريس والأساتذة المشرفين على طلاب التربية الميدانية **٤٢** مشرفًا.

وبعد أن حصل الباحث على الموافقة بإجراء الدراسة من الجهة المعنية بالأمر (انظر ملحق رقم ١)، تم توزيع الاستبانة على جميع الطلاب المتدربين والمشرفين عليهم. وتسلم الباحث **١٨١** استجابة (استبانة) كاملة البيانات تقريبًا من طلاب التربية الميدانية تمثل نسبة **٦٩,٠٨٪** من مجمـوع الـطلاب الكـلي، وجـدول رقـم **١** يبـين توزيع الـطلاب حسب تخصصاتهم العلمية. كما تسلم الباحث **٣٣** استجابة (استبانة) كاملة البيانات من المشرفين على طلاب التربية الميدانية تمثل نسبة **٧٨,٥٧٪** من مجموع المشرفين الكلي، وجدول رقم **٢** يبين توزيع المشرفين حسب مستواهم العلمي.

جدول رقم ١. توزيع طلاب التربية في مجتمع الدراسة حسب التخصص الأكاديمي.

العـدد	التخصص العلمي	العـدد	النسبة المئوية ٪
١	علـوم	٤١	٢٢,٦٥
٢	اجتماعيات	٢١	١١,٦٠
٣	لغة عربية	٣٥	١٩,٣٤
٤	لغة إنجليزية	١٥	٨,٢٨
٥	دراسات إسلامية	٣٧	٢٠,٤٤
٦	تربية فنية	٩	٤,٩٧
٧	تربية بدنية	٦	٣,٣١
٨	رياضيات	١١	٦,٠٧
٩	حاسب آلي	٦	٣,٣١
	المجمـوع	١٨١	١٠٠,٠٠

جدول رقم ٢ . توزيع المشرفين على طلاب التربية الميدانية في مجتمع الدراسة حسب المستوى العلمي .

العـدد	المستـوى العلمي	العـدد	النسبة المئوية ٪
١	دكتوراه	٢٢	٦٦,٦٧
٢	ماجستير	١١	٣٣,٣٣
	المجمـوع	٣٣	١٠٠,٠٠

أداة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى أهمية الكفايات التعليمية لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومدى تطبيق طلاب التربية الميدانية لهذه الكفايات التعليمية، وذلك من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وحتى تحقق الدراسة أهدافها المنشودة، كان لابد للباحث من استخدام أداة مناسبة. فقام بإعـداد قائمـة بالكفايات التعليمية (عبارات الاستبانة) اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك بالاعتماد على خبراته واهتماماته الخاصة في مجال الدراسة، وبالاطلاع على الـدراسات والأبحاث الخاصة بالكفايات التعليمية اللازمة للمعلم، وبالرجوع إلى خبرة أصحاب الاختصاص، وعليه توصل الباحث إلى وضع ثلاث وخمسين (٥٣) كفاية تعليمية فرعية (عبارات الاستبانة) موزعة على المجالات الرئيسة (المحاور) الخمسة التالية:

١ ـ مجال إعداد الدرس، ويشتمل على تسع (٩) كفايات تعليمية فرعية.

٢ ـ مجال تنفيذ الدرس، ويشتمل على إحدى عشرة (١١) كفاية تعليمية فرعية.

٣ ـ المجال الأكاديمي والنمو المهني، ويشتمل على عشر (١٠) كفايات تعليمية فرعية.

٤ ـ مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، ويشتمل على إحدى عشرة (١١) كفاية تعليمية فرعية.

٥ ـ مجال التقويم، ويشتمل على اثنتي عشرة (١٢) كفاية تعليمية فرعية.

صدق الأداة

بعـد أن صمم البـاحث الأداة (قـائمة الكفايات التعليمية) بصيغتها الأولية، تم عرضهـا على أحد عشر (١١) محكمًا من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية وعلم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض (انظر ملحق رقم ٢) وذلك بقصد التأكد من صدق الأداة. وقد طلب الباحث من المحكمين الأفاضل تحديد مدى وضوح الصياغة، ومـدى أهمية كل كفاية لموضوع الدراسة، ومدى ملاءمة فرعية (فقرة) للمحور (للكفاية الرئيسة) الذي تنتمي إليه. بالإضافة إلى ذلك حصل الباحث على استشارات قيمة، من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، في مجال تصميم الأداة.

وبنـاءً على آراء المحكمـين الأفاضل وملاحظاتهم السديدة تم التعديل المطلوب، وأخذت الأداة (الاستبانة) شكلها النهائي. (انظر ملحق رقم ٣) والجاهز للتطبيق. وبناءً على هذه الإجراءات يمكن القول إن الاستبانة بلغت مستوًى مقبولاً من صدق المحتوى.

ثبات الأداة

ولتحـديد ثبـات أداة الـدراسة (الاستبانة) الخاصة بأفراد الدراسة، طبق الباحث معـادلـة ألفـا لكـرونباخ Cronbach Alpha على مجتمع الدراسة بغرض حساب الاتساق الداخلي لأجزاء الأداة (الاستبانة)، وقد بلغت قيمة ألفا ٨٩,٦٤٪ مما يدل على ثبات هذه الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية.

المعالجة الإحصائية

في سبيل الإجـابـة عن تساؤلات الدراسة، قام الباحث بتحويل استجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل كفاية من كفايات أداة الدراسة (الاستبانة) إلى أرقام. حيث طلب الباحث من أفراد الدراسة الإجابة عن مدى أهمية كل كفاية وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية). وأعطيت الدرجات التالية (٤-٣-٢-١) على التـوالي. كما طلب الباحث أيضًا من أفراد الدراسة الإجابة عن مدى تطبيق طالب التربية الميدانية لكل كفاية وفق تدرج رباعي (مطبقة تمامًا، مطبقة أحيانًا، مطبقة نادرًا، غير

مطبقة إطلاقًا) وأعطيت الدرجات التالية (٤-٣-٢-١) على التوالي، ثم استخدم الباحث، بعد استشارة المختصين بمركز البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الملك سعود، النسب المئوية، والمتوسطة الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي 1-ANOVA ، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين T-Test for two independent samples.

نتائج الدراسة وتفسيرها

ستعرض النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية :

السؤال الأول: ما مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة، وذلك لبيان أهمية مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم، كما هو موضح في جدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. المتوسطات والنسب المئوية لأهمية مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة وترتيبها من قبل طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة.

م	المجال	المشرفون			طلاب التربية الميدانية		
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	إعداد الدرس	٣,٨٥	٩٦,٢	٢	٣,٦٥	٩١,٢	٤
٢	تنفيذ الدرس	٣,٨٨	٩٧	١	٣,٧٤	٩٣,٥	٢
٣	المجال الأكاديمي والنمو المهني	٣,٨٣	٩٥,٧	٤	٣,٧٠	٩٢,٥	٣
٤	العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	٣,٨٤	٩٦	٣	٣,٧٥	٩٣,٨	١
٥	التقويم	٣,٨٢	٩٥,٥	٥	٣,٦١	٩٠,٢	٥
	المعدل العام	٣,٨٤	٩٦		٣,٦٩	٩٢,٢	

عند قراءة جدول رقم ٣ يمكن ملاحظة الآتي :

١ ـ أجمع طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم على أن هذه الكفايات التعليمية مهمة وضرورية لمعلم المستقبل، وذلك لأن الطلاب قد حصلوا على متوسط حسابي عام قدره ٣,٦٩ من ٤ درجات وبنسبة ٩٢,٢٪، في حين حصل المشرفون على متوسط حسابي عام قدره ٣,٨٤ من ٤ درجات وبنسبة ٩٦٪، وهذه النتيجة تؤكد أن جميع أفراد الدراسة ينظرون إلى هذه الكفايات التعليمية على أنها مهمة بدرجة كبيرة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية .

٢ ـ اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم في تصنيف مجال التقويم بالمرتبة الخامسة والأخيرة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة الخوالدة [١٠، ص١٠١] ودراسة حسن جامع وآخرين [٦، ص٨٠] في حين اختلف الطلاب مع المشرفين عليهم في ترتيب المجالات الأخرى، حيث رتب الطلاب المجالات حسب الأهمية على النحو التالي : العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، وإعداد الدرس. إلا أن المشرفين على طلاب التربية الميدانية رتبوا تلك المجالات حسب الأهمية على النحو التالي: تنفيذ الدرس، وإعداد الدرس، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والمجال الأكاديمي والنمو المهني .

٣ ـ إن الفرق بين أعلى وأدنى متوسط لأهمية مجالات الكفايات التعليمية (٣،٧٥-٣،٦١) من جهة نظر الطلاب كان أكبر من الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للأهمية (٣،٨٨-٣،٨٢) من وجهة نظر المشرفين على التربية الميدانية .

٤ ـ على الرغم من أن متوسط الأهمية يتميز بالارتفاع لكل أفراد الدراسة، إلا أن متوسط الأهمية لدى المشرفين على التربية الميدانية هو دائمًا أعلى من متوسط الأهمية لدى طلاب التربية الميدانية، ولكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة . كما تبين أيضًا أن متوسط الأهمية لدى المشرفين كان أعلى من متوسط الأهمية لدى الطلاب في خمسين (٥٠) كفاية فرعية من مجموع ٥٣ كفاية فرعية (انظر ملحق رقم ٤) . وقد يعزى سبب ذلك إلى إيمان أعضاء هيئة التدريس والأساتذة الراسخ بفائدة هذه الكفايات التعليمية للمعلم نتيجة لخبراتهم وتخصصاتهم العلمية الدقيقة .

السؤال الثاني: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» T.Test لعينتين مستقلتين وجدول رقم ٤ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لطلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة.

جدول رقم ٤ . نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهة نظر طلاب التربية الميدانية وبين المشرفين عليهم فيما يتعلق بمستوى الأهمية لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة في هذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	مشرفون	٣٣	٣,٨٥	٠,٢٠			٠,٠٠٠**
	طلاب	١٨٠	٣,٦٥	٠,٢٩	٤,٩٦	٢١١	دالة
تنفيذ الدرس	مشرفون	٣٣	٣,٨٨	٠,١٧			٠,٠٠٠**
	طلاب	١٨١	٣,٧٤	٠,٣١	٣,٩٦	٢١٢	دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	مشرفون	٣٣	٣,٨٣	٠,٢٥			٠,٠٢*
	طلاب	١٨١	٣,٧٠	٠,٣٠	٢,٣٢	٢١٢	دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	مشرفون	٣٣	٣,٨٤	٠,٢٤			٠,١١
	طلاب	١٨١	٣,٧٥	٠,٣١	١,٥٩	٢١٢	غير دالة
التقويم	مشرفون	٣٣	٣,٨٢	٠,٣٠			٠,٠٠٢**
	طلاب	١٨١	٣,٦١	٠,٣٧	٣,١٨	٢١٢	دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

** دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

اتضح من جدول رقم ٤ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية (α =٠٫٠٥ , و α =٠٫٠١) لإدراك الأهمية بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في المجالات الآتية : إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والتقويم ولصالح المشرفين على التربية الميدانية . وهذا يعني تفوق مجموعة المشرفين على مجموعة طلاب التربية الميدانية في إدراكهم للأهمية النسبية لتلك المجالات التعليمية الأربعة، وذلك لما يتمتع به المشرفون من خبرات أكبر وتخصصات أدق مقارنة بالطلاب . وعليه أعطى المشرفون أوزانًا أكبر لأهمية الكفايات التعليمية المذكورة قياسًا بالطلاب، وهذه النتيجة تعتبر نتيجة منطقية .

كما اتضح من جدول رقم ٤ عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مجال واحد هو مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف بين الطلاب والمشرفين عليهم . ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب والمشرفين عليهم يدركون الأهمية النسبية لمجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف بدرجة متشابهة، حيث جاء هذا المجال من حيث الأهمية في المرتبة الرابعة بالنسبة للمشرفين، وفي المرتبة الأولى بالنسبة للطلاب . وتبدو هذه النتيجة منطقية ومقبولة نظرًا لأن الطلاب لم يكتسبوا الخبرة الكافية بعد في التدريس؛ لذا انصب جلّ اهتمامهم على ضبط النظام داخل الصف ومحاولة تشكيل علاقات أخوية مع التلاميذ .

السؤال الثالث : هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α =٠٫٠٥) في وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بمستوى إدراكهم لأهمية الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار «ت» (T.Test) وجدول رقم ٥ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» للمشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس .

جدول رقم ٥ . نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) فيما يتعلق بمستوى إدراكهم لأهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة بهذه الدراسة .

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	دكتور	٢٢	٣,٨٩	٠,١٣			٠,٤٦
	محاضر	١١	٣,٨٥	٠,١٩	٠,٧٥	٣١	غير دالة
تنفيذ الدرس	دكتور	٢٢	٣,٨٩	٠,١٨			٠,٨٢
	محاضر	١١	٣,٨٨	٠,١٧	٠,٢٣	٣١	غير دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	دكتور	٢٢	٣,٨٠	٠,٢٩			٠,٣٨
	محاضر	١١	٣,٨٨	٠,١٦	-٠,٩٠	٣١	غير دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	دكتور	٢٢	٣,٨٤	٠,٢٥			٠,٩٧
	محاضر	١١	٣,٨٤	٠,٢٣	-٠,٠٣	٣١	غير دالة
التقويم	دكتور	٢٢	٣,٨٤	٠,٣٠			٠,٤٣
	محاضر	١١	٣,٧٥	٠,٣٥	٠,٨٠	٣١	غير دالة

اتضح من جدول رقم ٥ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) فيما يتعلق بمستوى إدراكهم لأهمية مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة : إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمـو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف والتقويم . وتدل هذه النتيجة على أن هناك تطابقًا كبيرًا بين وجهة نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية فيما يختص بتحديد الأهمية النسبية للكفايات التعليمية المتضمنة في الدراسة الحالية . كما تدل هذه النتيجة على أن هذه الكفايات التعليمية يمكن أن تمثل أساسًا جيدًا في إعداد وتأهيل معلم المرحلتين

المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. ومما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية في تحديد الأهمية النسبية للكفايات التعليمية هو أن أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) قد يعتبرون أن هذه الكفايات التعليمية تمثل قاعدة مشتركة لكل العاملين في مجال إعداد معلم المستقبل في كلية التربية. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لنتيجة دراسة راضي السرور [١٣، ص٩٥].

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٥) في وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين وجدول رقم ٦ يوضح نتائج ذلك التحليل.

يتضح من جدول رقم ٦ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) أو أقل بين فئات طلاب التربية الميدانية في إدراك الأهمية النسبية حسب التخصص العلمي في المجالات الرئيسة التالية: إعداد الدرس، وتنفيذ الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، إلا أن جدول رقم ٦ لم يكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلاب في إدراك الأهمية النسبية حسب متغير التخصص العلمي في مجالي: العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم. وفيما يلي تفسير لنتائج هذا السؤال:

أولًا: للكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين فئات طلاب التربية الميدانية في مجال كفايات إعداد الدرس، ومجال كفايات تنفيذ الدرس، ومجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني التي كشف عنها جدول تحليل التباين (٦) استخدم الباحث اختبار توكي Tukey وقد تبين الآتي:

(ا) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية لمجال إعداد الدرس في التخصصات التالية: اجتماعيات، ودراسات إسلامية، وتربية فنية، والرياضيات، ولصالح التخصصات الثلاثة الأولى (اجتماعيات، ودراسات إسلامية، وتربية فنية) مقارنة بالتخصص الأخير (الرياضيات). وقد يرجع سبب ذلك إلى أن تخصص

جدول رقم ٦. ملخص نتـائج تحليل التباين الأحادي لوجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة أهمية كل مجال من مجالات الكفايات التعليمية وذلك بالنسبة لمتغير التخصص العلمي.

المجـال	مصـدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	بين المجموعات	٨	١,٦٥	٠,٢١		**٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	١٧٠	١٣,١٢	٠,٠٨	٢,٦٨	دالة
	المجموع الكلي	١٧٨	١٤,٧٧			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٨	١,٩٩	٠,٢٥		**٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	١٧١	١٥,٥٨	٠,٠٩	٢,٧٤	دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	١٧,٥٧			
المجال الأكاديمي والنمو المهني	بين المجموعات	٨	١,٤٦	٠,١٨		*٠,٠٤
	داخل المجموعات	١٧١	١٥,٠٢	٠,٨٨	٢,٠٧	دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	١٦,٤٨			
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	بين المجموعات	٨	١,٢٨	٠,١٦		٠,٠٩
	داخل المجموعات	١٧١	١٦,٠٢	٠,٠٩	١,٧١	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	١٧,٣٠			
التقويم	بين المجموعات	٨	١,١٣	٠,١٤		٠,٣٩
	داخل المجموعات	١٧١	٢٢,٨٩	٠,١٣	١,٠٦	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٢٤,٠٢			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ .

** دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

الرياضيات يعتمد في الأساس على حقائق ومفاهيم علمية محددة على خلاف التخصصات الأدبية التالية : اجتماعيات ، ودراسات إسلامية ، وتربية فنية . وعليه فإن الطالب المعلم يرى أن عملية إعداد الدرس في التخصصات الأدبية الثلاثة مهمة بدرجة أكبر قياسًا بإعداد درس الرياضيات .

(ب) أن هناك فرقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية لمجال تنفيذ الدرس بين تخصص اللغة العربية وتخصص التربية البدنية ولصالح تخصص اللغة العربية . وقد يرجع سبب ذلك إلى أن تخصص التربية البدنية يختلف اختلافًا نسبيًّا في عملية تنفيذ الدرس قياسًا بتخصص اللغة العربية . حيث إن تنفيذ الدرس في التربية البدنية يعتمد في الواقع على ممارسات عملية تطبيقية في حين يتم تنفيذ درس اللغة العربية من خلال المناقشة النظرية والحوار، وطرح الأسئلة واستثارة تفكير التلاميذ ، وعليه فطالب التربية الميدانية يمكن أن يشعر بأهمية أكبر نحو كفايات تنفيذ درس اللغة العربية مقارنة بتنفيذ درس التربية البدنية .

(جـ) أن هناك فرقًا ذا دلالة إحصائية في إدراك الأهمية النسبية للمجال الأكاديمي والنمو المهني بين تخصص اللغة العربية وتخصص الرياضيات ولصالح تخصص اللغة العربية . وتشير هذه النتيجة إلى تفوق مجموعة اللغة العربية على مجموعة الرياضيات في الرغبة في تحسين المستوى في مادة التخصص العلمي والتربوي من خلال متابعة الجديد ، والحرص على العمل ، والاستفادة من خبرات الآخرين . . . إلخ . وعلى الرغم من تفوق مجموعة اللغة العربية في إدراك الأهمية النسبية للمجال الأكاديمي والنمو المهني ، إلا أن مجموعة الرياضيات سجلت أهمية نسبية عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة ٣,٤٨ من ٤ درجات وبنسبة ٨٧٪ .

ثانيًا : تبين من جدول تحليل التباين رقم ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات طلاب التربية الميدانية في إدراك الأهمية النسبية حسب متغير التخصص العلمي في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف ، ومجال التقويم . وقد يُعزى سبب ذلك إلى أن جميع فئات الطلاب متفوقون في تحديد مستوى الأهمية النسبية لمجالي العلاقات الإنسانية وإدارة الصف ، والتقويم . وعليه يمكن أن يشكل هذان المجالان أساسًا قويًّا في إعداد معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود .

السؤال الخامس: ما مدى تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية ورتبها والنسب المئوية لبيان تطبيق طلاب التربية الميدانية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمسة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم والمشرفين عليهم، كما هو موضح في جدول رقم ٧.

جدول رقم ٧. المتوسطات والنسب المئوية لتطبيق طلاب التربية الميدانية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة وترتيبها من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة.

م	المجال	المشرفون			طلاب التربية الميدانية		
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	إعداد الدرس	٢,٩٠	٧٢,٥	١	٣,٣١	٨٢,٧	٣
٢	تنفيذ الدرس	٢,٧١	٦٧,٧	٣	٣,٣٦	٨٤	٢
٣	المجال الأكاديمي والنمو المهني	٢,٥٩	٦٤,٧	٤	٣,٢٥	٨١,٢	٤
٤	العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	٢,٨٩	٧٢,٢	٢	٣,٣٩	٨٤,٧	١
٥	التقويم	٢,٤٨	٦٢	٥	٣,١٠	٧٧,٥	٥
	المعدل العام	٢,٧١	٦٧,٧		٣,٢٨	٨٢	

عند قراءة جدول رقم ٧ يلاحظ الآتي:

١ - يرى المشرفون على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة أن طلاب التربية الميدانية بشكل عام يطبقون الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم بدرجة ٢,٧١ من ٤ درجات وبنسبة ٦٧,٧٪. وتعتبر هذه النسبة (٦٧,٧٪) منخفضة بدرجة كبيرة، حيث أشارت بعض الدراسات ومنها دراسة شبارة [١٥، ص٢٢٢] إلى ضرورة امتلاك الطالب المعلم الكفايات التعليمية بدرجة لا تقل عن ٨٥٪ في المائة. وتدل هذه النتيجة بشكل عام على أن كلية التربية تسهم في تخريج معلمين ليسوا على المستوى النوعي المطلوب.

٢ ـ يعتقد طلاب التربية الميدانية أنهم بشكل عام يطبقون الكفايات التعليمية اللازمة بدرجة ٣,٢٨٪ من ٤ درجات وبنسبة ٨٢٪. وتعتبر هذه النسبة (٨٢٪) جيدة، على الرغم من أنها تقل عن الحد الأدنى الذي حدده شبارة في دراسته بدولة عُمان.

٣ ـ إن أدنى متوسط حسابي (٣,١٠) لطلاب التربية الميدانية هو أكبر من أعلى متوسط حسابي (٢,٩٠) للمشرفين في مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة. كما تبين أيضًا أن المتوسط الحسابي للطلاب هو دائمًا أكبر من المتوسط الحسابي للمشرفين بالنسبة لكل الكفايات الفرعية باستثناء كفاية فرعية واحدة فقط هي «المشاركة في مجالات النشاط المدرسي». (انظر ملحق رقم ٤).

٤ ـ اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم في تصنيف المجال الأكاديمي والنمو المهني بالمرتبة الرابعة، ومجال التقويم بالمرتبة الخامسة والأخيرة. في حين اختلف الطلاب مع المشرفين عليهم في ترتيب المجالات الثلاثة الأخرى، حيث رتب الطلاب تطبيق مجالات الكفايات ترتيبًا تنازليًا على النحو الآتي: العلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس، وإعداد الدرس. أما المشرفون على الطلاب فقد رتبوا تطبيق مجالات الكفايات ترتيبًا تنازليًا على النحو الآتي: إعداد الدرس، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس. وقد يُعزى سبب ذلك الاختلاف إلى التفاوت الكبير في الخبرة بالميدان بين مجموعتي الدراسة.

السؤال السادس: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في تحديد درجة تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار «ت» T.Test لعينتين مستقلتين، وجدول رقم ٨ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) بالنسبة لتطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس من وجهة نظر الطلاب والمشرفين عليهم.

جدول رقم ٨. نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهة نظر طلاب التربية الميدانية وبين المشرفين عليهم فيما يتعلق بمستوى تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة في هذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	مشرفون	٣٣	٢,٨٩	٠,٤٦			*٠,٠٠٠
	طلاب	١٨٠	٣,٣١	٠,٣٨	-٥,٨٠	٢١١	دالة
تنفيذ الدرس	مشرفون	٣٣	٢,٧١	٠,٥٤			*٠,٠٠٠
	طلاب	١٨١	٣,٣٦	٠,٣٨	-٦,٨٨	٢١٢	دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	مشرفون	٣٣	٢,٥٩	٠,٥٥			*٠,٠٠٠
	طلاب	١٨١	٣,٢٥	٠,٤٣	-٦,٧٨	٢١٢	دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	مشرفون	٣٣	٢,٨٩	٠,٥٥			*٠,٠٠٠
	طلاب	١٨١	٣,٣٨	٠,٤١	-٥,١٦	٢١٢	دالة
التقويم	مشرفون	٣٣	٢,٤٨	٠,٦٨			*٠,٠٠٠
	طلاب	١٨١	٣,١٠	٠,٥٣	-٥,١٤	٢١٢	دالة

* دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

اتضح من جدول رقم ٨ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى تطبيق الطلاب لمجالات الكفايات الرئيسة بين طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم ولصالح الطلاب في كل مجال من المجالات الرئيسة الخمسة دون استثناء. ويعني هذا تفوق مجموعة طلاب التربية الميدانية على مجموعة المشرفين من أعضاء هيئة التدريس والأساتذة في تقدير مستوى تطبيق الطلاب لمجالات الكفايات التعليمية الخمس وقد يعزى سبب ذلك إلى عدة أسباب يأتي في مقدمتها: مستوى رضا الطلاب المتدربين عن أدائهم في التدريس، وقلة خبرة الطلاب المتدربين في مجال التدريس. كما تبين هذه النتيجية بشكل عام عدم اقتناع

المشرفين بمستوى التطبيق لدى طلاب التربية الميدانية، حيث سجل المشرفون متوسطًا حسابيًا عامًا للتطبيق قدره ٢,٧١ من ٤ درجات وبنسبة ٦٧,٧٪ لكل فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية الفرعية).

السؤال السابع: هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين وجهتي نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بتحديد درجة تطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار «ت» (T.Test) لعينتين مستقلتين. وجدول رقم ٩ يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول رقم ٩. نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفرق بين وجهتي نظر فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) فيما يتعلق بمستوى تطبيق الطلاب لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية المحددة في هذه الدراسة.

المجال	الفئة	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	دكتور	٢٢	٢,٨٨	٠,٤٠			٠,٧٩
	محاضر	١١	٢,٩٢	٠,٦٤	-٠,٢٦	٣١	غير دالة
تنفيذ الدرس	دكتور	٢٢	٢,٦٧	٠,٤٧			٠,٧٤
	محاضر	١١	٢,٧٤	٠,٧٠	-٠,٣٤	٣١	غير دالة
المجال الأكاديمي والنمو المهني	دكتور	٢٢	٢,٥٨	٠,٤٧			٠,٧٢
	محاضر	١١	٢,٥٠	٠,٧٠	٠,٣٦	٣١	غير دالة
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	دكتور	٢٢	٢,٩٢	٠,٥١			٠,٤٧
	محاضر	١١	٢,٧٧	٠,٦٦	٠,٣٧	٣١	غير دالة
التقويم	دكتور	٢٢	٢,٤٦	٠,٦٠			٠,٨٩
	محاضر	١١	٢,٤٢	٠,٩١	٠,١٣	٣١	غير دالة

المعيارية وقيمـة «ت» للمشرفـين على طلاب الـتربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس.

اتضح من جدول رقم ٩ أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى تطبيق طلاب التربية الميدانية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة بين وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر). وتدل هذه النتيجة على أن هناك تطابقًا بين وجهتي نظر مجمـوعتي المشرفـين على طلاب الـتربية الميدانية (دكتور، محاضر) فيما يختص بتحديد مستوى تطبيق الطلاب الميداني للكفايات التعليمية. وقد يرجع سبب عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية بين مجموعتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية (دكتور، محاضر) في تحديد مستـوى التـطبيق الميداني للكفـايات التعليمية إلى أن هذه الكفـايات التعليمية تعتبر بمثابة أساس يشترك فيه أعضاء هيئة التدريس (دكتور) والأساتذة (محاضر) معًا في الإشراف وإعداد طالب التربية الميدانية في كلية التربية للتدريس في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.

السؤال الثامن: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α =٥ , ٠) بين وجهات نظر طلاب التربية الميدانية في تحديد درجة تطبيقهم لكل مجال من مجالات الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية، وذلك باختلاف التخصص العلمي؟

في سبيل الإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين وجدول رقم ١٠ يوضح نتائج ذلك التحليل.

يتضح من جدول رقم ١٠ أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ , ٠) أو أقل بين فئات طلاب التربية الميدانية في تحديد مستوى تطبيق الطلاب الميداني في مجال تنفيذ الدرس وذلك حسب متغير التخصص العلمي. وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائيًا بين فئات الطلاب التي وردت في جدول تحليل التباين رقم ١٠ استخدم الباحث اختبار توكي Tukey ، وقد تبين أن تلك الفروق الدالة إحصائيًا كانت لصالح التخصصات التالية: علوم، واجتماعيات، ولغة عربية، ولغة إنجليزية، ودراسات إسلامية، وحاسب آلي مقارنة بالتخصصات الثلاثة التالية: تربية فنية، وتربية بدنية، ورياضيات. وقد يعزى

جدول رقم ١٠ قيم متوسط مربعات درجة تطبيق الطلاب لمجالات الكفايات التعليمية ومجموع مربعات الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر «ف» من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية موزعة حسب متغير التخصص العلمي .

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
إعداد الدرس	بين المجموعات	٨	٢,٠٠	٠,٢٥		٠,٠٨
	داخل المجموعات	١٧٠	٢٣,٥٣	٠,١٤	١,٨١	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٨	٢٥,٥٣			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٨	٤,٦١	٠,٥٨		٠,٠٠١*
	داخل المجموعات	١٧١	٢٢,٢٣	٠,١٣	٤,٤٣	دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٢٦,٨٤			
المجال الأكاديمي والنمو المهني	بين المجموعات	٨	٢,٣٩	٠,٣٠		٠,١١
	داخل المجموعات	١٧١	٣٠,٦٨	٠,١٨	١,٦٦	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٣٣,٠٧			
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	بين المجموعات	٨	١,٢١	٠,١٥		٠,٥٤
	داخل المجموعات	١٧١	٢٩,٦٧	٠,١٧	٠,٨٧	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٣٠,٨٨			
التقويم	بين المجموعات	٨	١,٧٧	٠,٢٢		٠,٦١
	داخل المجموعات	١٧١	٤٧,٦١	٠,٢٨	٠,٧٩	غير دالة
	المجموع الكلي	١٧٩	٤٩,٣٨			

* دالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل .

سبب ذلك إلى أن تنفيذ درس التربية الفنية والبدنية والرياضيات يعتمد إلى حد كبير على التـطبيقـات واكتساب المهارات على خلاف التخصصات الأخرى التي تعتمد أساسًا في تنفيذها على الجوانب النظرية.

ولم يكشف جدول رقم ١٠ عن فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات الطلاب في تحديد مستوى تطبيقهم الميداني حسب متغير التخصص العلمي في المجـالات الأربعة الـرئيسة التالية: إعداد الدرس، والمجال الأكاديمي والنمو المهني، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقـويم. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن جميع فئات طلاب التربية الميدانية وعلى اختلاف تخصصاتهم متشابهون إلى حد كبير في تحديد مستوى تطبيقهم الميداني في المجالات الأربعة الرئيسة المذكورة. وبناءً على هذه النتيجة يمكن اعتبار هذه المجالات الأربعة الرئيسة مصدرًا أساسيًا في إعداد وتأهيل معلم المرحلتين المتوسطة والثانوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

التوصيـات

التوصيات المبنية على نتائج هذه الدراسة:

١ ـ اتفق طلاب التربية الميدانية والمشرفون عليهم من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأسـاتذة (محاضر) على أن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل عام مهمة، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة تضمين هذه الكفايات التعليمية برامج إعداد وتأهيل المعلم بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢ ـ أجمع أفراد مجتمع هذه الدراسة على أن قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية مهمة، وبناءً على ذلك يرى الباحث أهمية أن يستعين الموجهون التربويون في الميدان بهذه القائمة خلال تعاملهم مع معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣ ـ تبـين من نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي المشرفين على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) في تحديد مستوى الأهمية والتطبيق، وعليه يوصي الباحث بأن توكل مهمة الإشراف على طلاب التربية الميدانية إلى المحاضرين فقط؛ أما حملة شهادة الدكتوراه فيوجه جلّ اهتمامهم إلى البحث العلمي والتـدريس والإشراف على برامـج وطـلاب الدراسات العليا مع مراعاة التخصصات العلمية الدقيقة للأعضاء.

٤ ـ يوصي الباحث بناءً على نتائج هذه الدراسة بأن يستفيد المشرفون على طلاب التربية الميدانية في كلية التربية من قائمة الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة عند الإشراف على طلاب التربية الميدانية وتقويم أدائهم.

٥ ـ أجمع المشرفون على طلاب التربية الميدانية من أعضاء هيئة التدريس (دكتور) وأساتذة (محاضر) على أن طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة نسبيًّا، وهي ٢,٧١ من ٤ درجات، وبنسبة ٦٧,٧٪، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة رفع الحد الأدنى لاكتساب الكفايات التعليمية اللازمة للتعليم في المدارس المتوسطة والثانوية إلى المستوى الذي يضمن تزويد هاتين المرحلتين بمعلمين من ذوي المستويات النوعية الجيدة. ويرى الباحث أن المتخصصين والمسؤولين عن إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود يمكنهم التوصل إلى وضع حد أدنى للمستوى المطلوب في اكتساب الكفايات التعليمية.

ملحق رقم (١)

سعادة الدكتور رئيس قسم المناهج وطرق التدريس المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد. . .

فنظرًا لرغبة الدكتور عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين القيام بدراسة ميدانية تهدف إلى التعرف على مستوى أهمية وتطبيق الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ونظرًا لرغبته في تطبيق الاستبانة المرفقة على الإخوة طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس وأساتذة (محاضرين). وحيث لامانع لدينا من تحقيق رغبته.

فإنني أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للإخوة أعضاء هيئة التدريس بقسمكم لتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة حتى يتمكن من إنجاز دراسته في الوقت المحدد.

ولكم تحياتنا،،،

عميد الكلية

د. سليمان بن محمد الجبر

ملحق رقم (٢)

المحكمون

١ ـ أ. د. إبراهيم بسيوني عميرة	قسم المناهج
٢ ـ د. محمد عبدالرحمن الديحان	قسم المناهج
٣ ـ د. راضي سعد السرور	قسم المناهج
٤ ـ د. محمد موسى عقيلان	قسم المناهج
٥ ـ بدر عبدالله الصالح	قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم
٦ ـ د. فهد إبراهيم الحبيب	قسم التربية
٧ ـ د. حسن فريد العولقي	قسم التربية
٨ ـ د. علي عبدالله الحاجي	قسم التربية
٩ ـ د. عبدالله عبداللطيف الجبر	قسم التربية
١٠ ـ د. عبداللطيف جاسم الحشاش	قسم علم النفس
١١ ـ د. ناصر إبراهيم المحارب	قسم علم النفس

ملحق رقم (٣)

سعادة الأخ الدكتور/ المحترم

سعادة الأخ الأستاذ/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يحدوني الأمل الاستفادة من معلوماتك وخبراتك في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة عن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إن الإجابة عن فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية) نوعان:

النوع الأول: يجاب عن مدى أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية).

أما النوع الثاني: فيجاب عن مدى تطبيق طالب التربية الميدانية لكل كفاية تعليمية وذلك وفق تدرج رباعي (مطبقة تمامًا، مطبقة أحيانًا، مطبقة نادرًا، غير مطبقة إطلاقًا).

يرجى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمعلومات العامة. كما آمل قراءة الاستبانة بتمعن ثم الإجابة عن فقراتها بوضع علامة (✓) في الحقل الذي تنطبق عليه إجابتك. علمًا بأن إجاباتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة.

أشكركم سلفًا على تعاونكم في الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

قسم التربية ـ كلية التربية

جامعة الملك سعود

أولاً: معلومات عامة

أرجو التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - المستوى العلمي

☐ دكتوراه

☐ ماجستير

☐ آخر، اذكره ....

٢ - الجنسية:

☐ سعودي ☐ غير سعودي

٣ - التخصص: يذكر ....

ثانيًا: فيما يلي عدد من الكفـايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية التي تسعى كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى تنميتها لدى خريجها، يرجى تحديد مدى أهمية كل كفاية ومدى تطبيق الطالب/ المعلم لهذه الكفايات أثناء التدريب الميداني وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب للدلالة على الإجابة. وفيما يلي مثال توضيحي:

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١	يتقبل مشاعر التلاميذ	√					√		

والآن أرجـو التفضـل بالإجـابة وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب، بعد كل كفاية تعليمية، وشكرًا.

م	الكفايات التعليمية	مـدى الأهميـة				مـدى التطبيـق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
	أولاً: كفاية إعداد الدرس:								
١	يصوغ أهداف الدرس بصورة سلوكية.								
٢	يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة.								
٣	يحدد أهداف الدرس في المجال المعرفي.								
٤	يحدد أهداف الدرس في المجال الوجداني.								
٥	يحدد أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي.								
٦	يحدد التقنيات التعليمية المناسبة للدرس.								
٧	يحد الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.								
٨	يرتب خطوات الدرس بشكل متسلسل تساعد على الفهم.								
٩	يختار الأنشطة التعليمية المناسبة.								
	ثانيًا: كفاية تنفيذ الدرس:								
١	يحفز أذهان التلاميذ للمشاركة في الدرس من خلال استعراض الحوادث ذات العلاقة.								
٢	ينوع في أساليب التدريس.								
٣	يستخدم تقنيات التعليم في الوقت المناسب للدرس.								
٤	يطرح أسئلة ترتبط بأهداف الدرس.								
٥	يطرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ.								
٦	يطرح أسئلة تنمي تفكير التلاميذ.								
٧	يربط المعلومات الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة.								
٨	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٩	يستخدم أساليب التعزيز والتشجيع .								
١٠	يستخدم اللغة الفصحى البسيطة .								
١١	يطرح أسئلة متنوعة تغطي أهم مستويات التفكير العقلي .								
	ثالثًا : الكفاية الأكاديمية والنمو المهني :								
١	يتقن مادة تخصصه العلمي .								
٢	يتابع الجديد في مجال تخصصه .								
٣	يظهر حماسة في أداء عمله .								
٤	يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل .								
٥	يستفيد من خبرات الآخرين .								
٦	يتابع الجديد في المجال التربوي .								
٧	ينوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي .								
٨	يهتم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه مجتمعه .								
٩	يستفيد من معلوماته الثقافية والاجتماعية العامة في مجال التدريس .								
١٠	يستخدم مهارات التقويم الذاتي في تعديل ممارساته التعليمية وتطويرها .								
	رابعًا : كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف :								
١	يشكل علاقات حسنة مع التلاميذ .								
٢	يحافظ على النظام داخل حجرة الصف .								
٣	يتقبل آراء التلاميذ .								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٤	يشارك في مجالات النشاط المدرسي.								
٥	يستخدم بفاعلية أسلوب الاتصال غير اللفظي.								
٦	يقيم علاقات طيبة مع زملائه ورؤسائه.								
٧	يحترم مشاعر التلاميذ.								
٨	يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ.								
٩	يتصرف بحكمة في المواقف المحرجة.								
١٠	يشخص أسباب سوء سلوك التلاميذ.								
١١	يستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك المشكل لدى التلاميذ.								
	خامسًا: كفاية التقويم:								
١	يستخدم أساليب التقويم المناسبة.								
٢	يصمم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ.								
٣	يعدل أساليب تدريسه تبعًا لنتائج التقويم.								
٤	يحلل ويفسر نتائج الاختبارات المختلفة.								
٥	يحدد نقاط الضعف في ضوء نتائج الاختبارات.								
٦	يتبع أساليب التقويم المستمر.								
٧	يتقن أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف.								
٨	يعالج نتائج الضعف التي تحددها نتيجة التقويم.								
٩	يستخدم أنواع الاختبارات التحريرية المختلفة.								
١٠	يستخدم أنواع الاختبارات الشفوية المختلفة.								
١١	يصمم السجلات ويستخدمها لحفظ البيانات عن كل تلميذ.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١٢	يمد التلاميذ بتغذية راجعة في ضوء نتائج الاختبارات .								

الأخ الكريم طالب التربية الميدانية/ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

يحدوني الأمل الاستفادة من معلوماتك وخبراتك في الإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة عن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

إن الإجابة عن فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية) نوعان :

النوع الأول: يجاب عن مدى أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية).

أما **النوع الثاني**: فيجاب عن مدى تطبيقك لكل كفاية تعليمية وذلك وفق تدرج رباعي (مطبقة تمامًا، مطبقة أحيانًا، مطبقة نادرًا، غير مطبقة إطلاقًا).

يرجى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمعلومات العامة. كما آمل قراءة الاستبانة ثم الإجابة عن فقراتها بوضع علامة (√) في الحقل الذي تنطبق عليه إجابتك. علمًا بأن إجاباتك ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة.

أشكركم سلفًا على تعاونكم في الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة،

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
قسم التربية - كلية التربية
جامعة الملك سعود

أولاً : معلومات عامة

أرجو التفضل بالإجابة عن الأسئلة التالية وذلك بوضع علامة (√) في المربع الذي يناسبك.

١ ـ العمر:

☐ ٢٠-٢٤
☐ ٢٥-٢٩
☐ ٣٠ سنة فأكثر

٢ ـ التخصص:

☐ اجتماعيات ☐ علم نفس
☐ لغة عربية ☐ دراسات إسلامية
☐ رياضيات ☐ لغة إنجليزية
☐ أحيـاء ☐ كيميـاء
☐ فيزيـاء ☐ حاسب آلي
☐ تربية بدنية ☐ تربية فنية

٣ ـ الجنسية:

☐ سعودي ☐ غير سعودي

ثانيًا: فيما يلي عدد من الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلتين المتوسطة والثانوية التي تسعى كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى تنميتها لدى خريجها، يرجى تحديد مدى أهمية كل كفاية ومدى تطبيقك لهذه الكفايات أثناء التدريب الميداني وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب للدلالة على الإجابة . وفيما يلي مثال توضيحي :

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١	تتقبل مشاعر التلاميذ	√					√		

والآن أرجو التفضل بالإجابة وذلك بوضع علامة (V) في المكان المناسب، بعد كل كفاية تعليمية، وشكرًا.

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
	أولًا: كفاية إعداد الدرس:								
١	تصوغ أهداف الدرس بصورة سلوكية.								
٢	تحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الرئيسة.								
٣	تحدد أهداف الدرس في المجال المعرفي.								
٤	تحدد أهداف الدرس في المجال الوجداني.								
٥	تحدد أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي.								
٦	تحدد التقنيات التعليمية المناسبة للدرس.								
٧	تحدد الطريقة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.								
٨	ترتب خطوات الدرس بشكل متسلسل تساعد على الفهم.								
٩	تختار الأنشطة التعليمية المناسبة.								
	ثانيًا: كفاية تنفيذ الدرس:								
١	تحفز أذهان التلاميذ للمشاركة في الدرس من خلال استعراض الحوادث ذات العلاقة.								
٢	تنوع في أساليب التدريس.								
٣	تستخدم تقنيات التعليم في الوقت المناسب للدرس.								
٤	تطرح أسئلة ترتبط بأهداف الدرس.								
٥	تطرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ.								
٦	تطرح أسئلة تنمي تفكير التلاميذ.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية: مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مدى التطبيق: مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٧	تربط المعلومات الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة.								
٨	تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.								
٩	تستخدم أساليب التعزيز والتشجيع.								
١٠	تستخدم اللغة الفصحى البسيطة.								
١١	تطرح أسئلة متنوعة تغطي أهم مستويات التفكير العقلي.								
	ثالثًا: الكفاية الأكاديمية والنمو المهني:								
١	تتقن مادة تخصصك العلمي.								
٢	تتابع الجديد في مجال تخصصك.								
٣	تظهر حماسة في أداء عملك.								
٤	تحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل.								
٥	تستفيد من خبرات الآخرين.								
٦	تتابع الجديد في المجال التربوي.								
٧	تنوع مصادر المعرفة أكثر مما يحويه الكتاب المدرسي.								
٨	تهتم بالمشكلات الاجتماعية والثقافية التي تواجه مجتمعك.								
٩	تستفيد من معلوماتك الثقافية والاجتماعية العامة في مجال التدريس.								
١٠	تستخدم مهارات التقويم الذاتي في تعديل ممارساتك التعليمية وتطويرها.								
	رابعًا: كفاية العلاقات الإنسانية وادارة الصف:								
١	تشكل علاقات حسنة مع التلاميذ.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
٢	تحافظ على النظام داخل حجرة الصف.								
٣	تتقبل آراء التلاميذ.								
٤	تشارك في مجالات النشاط المدرسي.								
٥	تستخدم بفاعلية أسلوب الاتصال غير اللفظي.								
٦	تقيم علاقات طيبة مع زملائك ورؤسائك.								
٧	تحترم مشاعر التلاميذ.								
٨	توزع اهتمامك على جميع التلاميذ.								
٩	تتصرف بحكمة في المواقف المحرجة.								
١٠	تشخص أسباب سوء سلوك التلاميذ.								
١١	تستخدم أساليب متنوعة لعلاج السلوك المشكل لدى التلاميذ.								
	خامسًا: كفاية التقويم:								
١	تستخدم أساليب التقويم المناسبة.								
٢	تصمم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ.								
٣	تعدل أساليب تدريسك تبعًا لنتائج التقويم.								
٤	تحلل وتفسر نتائج الاختبارات المختلفة.								
٥	تحدد نقاط الضعف في ضوء نتائج الاختبارات.								
٦	تتبع أساليب التقويم المستمر.								
٧	تتقن أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف.								
٨	تعالج نتائج الضعف التي تحددها نتيجة التقويم.								
٩	تستخدم أنواع الاختبارات التحريرية المختلفة.								

م	الكفايات التعليمية	مدى الأهمية: مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	مدى التطبيق: مطبقة تمامًا	مطبقة أحيانًا	مطبقة نادرًا	غير مطبقة إطلاقًا
١٠	تستخدم أنواع الاختبارات الشفوية المختلفة.								
١١	تصمم السجلات وتستخدمها لحفظ البيانات عن كل تلميذ.								
١٢	تمد التلاميذ بتغذية راجعة في ضوء نتائج الاختبارات.								

ملحق رقم (٤)

متوسط درجات الأهمية والتطبيق لكل فقرة من فقرات الاستبانة (قائمة الكفايات التعليمية) من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم

المجال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر: المشرفين	الطلاب	المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر: المشرفين	الطلاب
إعداد الدرس	١	٣,٩١	٣,٧٦	٣,١١	٣,٥٣
	٢	٣,٩٢	٣,٨٧	٣,٠٩	٣,٦١
	٣	٣,٧٨	٣,٥٣	٣,٢٢	٣,٣١
	٤	٣,٧٨	٣,٣٠	٢,٣٧	٢,٨١
	٥	٣,٧٢	٣,٢٤	٢,٣٤	٢,٨١
	٦	٣,٨١	٣,٧٤	٢,٩٢	٣,٢٣
	٧	٣,٩٤	٣,٨٦	٣,٠٠	٣,٥٧
	٨	٣,٩٧	٣,٩٦	٣,١٩	٣,٧٩
	٩	٣,٨٦	٣,٦١	٢,٨٣	٢,١٦

المجـــال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر		المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر	
		المشرفين	الطلاب	المشرفين	الطلاب
تنفيـــذ الـــدرس	١	٣,٨٨	٣,٧٩	٢,٧٠	٣,٣٩
	٢	٣,٩٤	٣,٧٥	٢,٦١	٣,٣٢
	٣	٣,٩٤	٣,٦٩	٢,٧٢	٣,٢٤
	٤	٣,٨١	٣,٨٢	٣,١٩	٣,٦٦
	٥	٣,٩٧	٣,٨٢	٢,٩٢	٣,٥١
	٦	٣,٩٧	٣,٧١	٢,٣١	٣,٢٠
	٧	٣,٩٤	٣,٧٧	٢,٨٣	٣,٣٠
	٨	٣,٩٢	٣,٨٩	٢,٤٤	٣,٣٩
	٩	٣,٩٧	٣,٨٧	٢,٨٦	٣,٥٧
	١٠	٣,٧٢	٣,٦٤	٢,٩٢	٣,٣٩
	١١	٣,٧٢	٣,٤٦	٢,٣١	٣,٠٢
الأكاديمـــي والنمـــو المهنـــي	١	٤,٠٠	٣,٨٧	٣,٢٤	٣,٥٩
	٢	٣,٨٩	٣,٧٢	٢,١٧	٣,٠٦
	٣	٣,٨٦	٣,٨٤	٣,٢٣	٣,٥٣
	٤	٤,٠٠	٣,٩٦	٣,٦٣	٣,٨١
	٥	٣,٧٨	٣,٧٧	٢,٨٣	٣,٣٠
	٦	٣,٨١	٣,٥٥	٢,١١	٢,٨٤

المجـــال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر المشرفين	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر الطلاب	المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر المشرفين	المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر الطلاب
	٧	٣,٧٤	٣,٦٦	٢,٢٩	٣,٢٠
	٨	٣,٦٩	٣,٥٤	٢,٠٠	٢,٩٤
	٩	٣,٨٠	٣,٥٨	٢,٤٩	٣,١٦
	١٠	٣,٧٨	٣,٦١	٢,٠٨	٣,٠٣
العلاقات الإنسانية وإدارة الصف	١	٣,٩١	٣,٩٠	٢,٩٧	٣,٦٧
	٢	٣,٨٩	٣,٩٦	٣,٣٦	٣,٧٣
	٣	٣,٨٣	٣,٨٢	٢,٨١	٣,٥٤
	٤	٣,٨٣	٣,٦٢	٣,٢٥	٣,٢٠
	٥	٣,٥٦	٣,٢٥	٢,٣٩	٢,٧٣
	٦	٣,٩٧	٣,٨٣	٣,٤٧	٣,٦٣
	٧	٤,٠٠	٣,٩١	٣,١٧	٣,٧٢
	٨	٣,٩٤	٣,٩٢	٢,٨٢	٣,٦٣
	٩	٣,٩٧	٣,٨٣	٢,٩١	٣,٤٠
	١٠	٣,٧٨	٣,٦٧	٢,٤٠	٣,٠٤
	١١	٣,٦١	٣,٦٥	٢,٢٢	٢,٩٨

تابع ـ جدول رقم ٤ .

المجـــال	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي للأهمية من وجهة نظر		المتوسط الحسابي للتطبيق من وجهة نظر	
		المشرفين	الطلاب	المشرفين	الطلاب
التقويـم	١	٣,٩٧	٣,٨٨	٢,٧٨	٣,٤٦
	٢	٣,٨١	٣,٣٣	٢,٢٨	٢,٦٣
	٣	٣,٨٩	٣,٦٩	٢,١٩	٣,١٧
	٤	٣,٨١	٣,٥٤	٢,٠٣	٣,٠٤
	٥	٣,٨٣	٣,٨٠	٢,٢٢	٣,٢٧
	٦	٣,٨١	٣,٦٥	٢,٦١	٣,١٢
	٧	٣,٨٦	٣,٦٥	٢,٤٣	٣,٠٤
	٨	٣,٨٩	٣,٧٣	٢,٣١	٣,١٤
	٩	٣,٧٤	٣,٦٩	٣,٢٠	٣,٥٠
	١٠	٣,٦٦	٣,٣٤	٢,٦٩	٢,٩٥
	١١	٣,٧٢	٣,٣٨	٢,٦٤	٢,٦٩
	١٢	٣,٨٦	٣,٧٣	٢,٤٤	٣,٢٣
المعـدل العـام		٣,٨٤	٣,٦٩	٢,٧١	٣,٢٨
النسبـة المئويـة		٪٩٦	٪٩٢,٢	٪٦٧,٧	٪٨٢

المراجــع

[١] Kelley, Edgar. *Three Views of Competency - Based Teacher Education: III University of Nebraska.* Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappan Educational Foundation, 1974.

[٢] توفيق، مرعي. *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٣] سعادة، يوسف جعفر. *الاتجاهات العالمية في إعداد معلم المواد الاجتماعية*. القاهرة: مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م.

[٤] Borich, Gary D. *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process.* Menlo Park, Cal.: Addison - Wesley, 1977.

[٥] الشيخ، سليمان الخضري، وفوزي أحمد زاهر. «الكفايات اللازمة للمعلم في قطر.» *حولية كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر*، ع٣ (١٩٨١م)، ص ص ١٤٧-١٧٣.

[٦] جامع، حسن، وحصه الشاهين، وفوزية الهادي. «الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، س١، م١، ع٢ (سبتمبر ١٩٨٤م)، ص ص٥٩، ٩٠.

[٧] الفرا، فاروق حمدي. «اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي.» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ع١٤ (١٩٨٥م)، ص ص٢٨٥-٣٠٦.

[٨] سمعان، عماد ثابت. «الكفاءات التدريسية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ـ دراسة ميدانية.» *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، ع٢، (١٩٨٧م)، ص ص٤٢٥-٤٩٩.

[٩] مقابلة، نصر يوسف. «دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصدرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٥، ع١٩ (١٩٨٩م)، ص ص٢١٩-٢٥٢.

[١٠] الخوالدة، محمد محمود. «تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن.» *المجلة التربوية*، كلية التربية. جامعة الكويت، م٦، ع٢ (١٩٩٠م)، ص ص٧٣-١١٣.

[١١] Tobin, K., and B. Fraser. "What Does it Mean to Be an Elementary Science Teacher." *Journal of Research in Science Teaching*, 27, No. 1 (1990), 3-25.

[١٢] نشوان، يعقوب، وعبدالرحمن الشعوان. «الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية

السعودية . » *مجلة جامعة الملك سعود*، م٢، *العلوم التربوية*، ع١ (١٩٩٠م)، ص ص١٠١-١٢٥ .

[١٣] السرور، راضي سعد . «كفايات التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود . » *دراسات تربوية* ، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، م٨، جـ٣٥ (١٩٩٣م)، ص ص٨١-١٠٣ .

[١٤] العيوني، صالح محمد . *الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية* . الرياض : مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٢م .

[١٥] شبارة، أحمد مختار . «تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادىء التعلم الإتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط . » *التربية المعاصرة*، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، ع٢٧ (يونيو ١٩٩٣م)، ص ص١٩٧-٢٣٨ .

Educational Competencies as Viewed by Student Teachers and Faculty Members at the College of Education King Saud University, Riyadh

Abdul Aziz A. Al-Babtain
Assistant Professor,
Department of Education, College of Education,
King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine competenc imperatives for intermediate and high school teachers as perceived by student teachers and faculty members at the College of Education, King Saud University.

The tool of this study was a questionaire made up by the researcher. The questionaire was distributed to 181 student teachers, and 33 faculty members. The questionaire dealt with the following competencies: lesson preparation, lesson execution, teaching knowledge and professional growth, human relations and discipline, and evaluation.

The major findings of this study were:

1– There was an agreement between student teachers and faculty members that the educational competencies were most importance for secondary school teachers.

2– There were significant differences between student teachers and faculty members with regard to the relative importance of the following competencies: lesson preparation, lesson execution, teaching knowledge and professional growth, and evaluation, in favor of faculty members.

3– There were no significant differences between professors and lecturers with regard to the relative importance of the five major competencies.

4– There were no significant differences between professors and lecturers with regard to the practice degree of the five major competencies.

5– There were significant differences between student teachers and faculty members with regard to the practice degree of the five major competencies in favor of student teachers.

6– There was agreement among faculty members (professors and lecturers) that the students' practice degree of the five major competencies was at a low level.

قياس أثر تدريب المشرفين التربويين في استخدام انماط الإشراف التربوي التطوري (دراسة تجريبية)

د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
أستاذ مشارك بقسم التربية - كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

الملخص

أجري هذا البحث التجريبي على المشرفين التربويين الذين التحقوا بدورة تدريبية بكلية التربية، جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ والبالغ عددهم تسعة وعشرين (٢٩) مشرفاً تربوياً. وكان هدفه تحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ولتحقيق هدف هذا البحث استخدم الباحث اختباراً ترجمه عن اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتم التأكد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة الاختبار للبيئة السعودية ومدى تحقيقه للهدف الذي وضع من أجله.

وفيما يلي أهم نتائج البحث:

١ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمطين الإشرافيين: المباشر وغير المباشر.

٢ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر.

٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وذلك على حسب متغيرات الدراسة: المؤهل، والخبرة، والدورات التدريبية، والنصاب.

٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر وذلك حسب متغيرات الدراسة التالية: الخبرة، والدورات التدريبية، والنصاب.

٥ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي وبين متوسط درجات تحصيله في الاختبار القبلي فيما يتعلق باستخدام النمط المباشر والنمط غير المباشر.

٦ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي وبين متوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

المقدمـــة

حقق كثير من المجتمعات العالمية المعاصرة تقدما وتطوراً في شتى مرافق الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها بفضل حكمة استثمار مواردها البشرية بالشكل الصحيح من خلال التخطيط العلمي المثمر لمستقبل أفضل. ومنذ ربع قرن تقريباً والمملكة العربية السعودية تشهد تطوراً حضارياً واجتماعياً واقتصادياً ملموساً وذلك بدخولها ميدان التخطيط للمستقبل ووضع الخطط التنموية الشاملة في سبيل رفاه ورخاء الفرد والمجتمع على حد سواء. ولكي تتم تعبئة المجتمع بالطاقات البشرية الوطنية المؤهلة لتضطلع بدور إيجابي في تطور المجتمع وازدهاره كان الاهتمام كبيراً في حقل التعليم، حيث إن التعليم يعتبر المصدر الأساسي لإعداد الكوادر البشرية وتأهيلها في سبيل دعم الخطط التنموية الطموحة لأي مجتمع. والمتتبع لنهضة التعليم في المملكة العربية السعودية يلحظ التطور الكمي الكبير الذي وصلت إليه خلال الخطط الخمسية الماضية، حيث انصب اهتمام المسؤولين عن التعليم على إتاحته ونشره في أرجاء المملكة الواسعة. وعلى الرغم من إيجابيات التطور الكمي للتعليم إلا أنه فرض على المسؤولين عن التعليم تعيين أعداد من القادة التربويين في المدارس مثل المديرين والموجهين التربويين من دون تأهيل علمي أو مهني مسبق لهذه المناصب. ومما زاد من عظم المسؤولين على كاهل الموجهين التربويين هو وجود أعداد لا بأس بها من المدرسين غير المؤهلين تربوياً في التعليم العام. وقد كانت مهمة الموجه التربوي في السابق وحتى عام ١٣٨٧هـ[١] مهمة سهلة لأنها تركز على مراقبة المعلمين وتفتيشهم فقط، إلا أن التوجيه التربوي أصبح بعد ذلك التاريخ قيادة ديمقراطية وبناء علاقات إنسانية متميزة مع زملاء المهنة بهدف تحسين العملية

التعليمية بكل جوانبها. فلم تعد الخبرة في مجال التدريس فقط كافية للحصول على موجه تربوي بمستوى مقبول، بل أصبح الموجه التربوي بحاجة ماسة إلى إعداد علمي ومهني في مجال التوجيه التربوي كي يستطيع القيام بمهامه الجديدة خير قيام.

وقد أولت وزارة المعارف تدريب منسوبيها عامة والموجهين التربويين خاصة اهتماماً كبيراً من خلال إنشاء إدارة للتدريب التربوي[٢]. وقد قامت وزارة المعارف بالتنسيق مع جامعة أم القرى وجامعة ا لملك سعود بإنشاء دورات تدريبية للموجهين التربويين في أثناء الخدمة في سبيل تأهيلهم وإعدادهم للقيام بمسؤولياتهم الكبيرة في مجال التعليم والتعلم. وفي الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ التحقت دفعة من الموجهين التربويين العاملين بالمدارس العامة التابعة لوزارة المعارف بدورة تدريبية، وهي الدورة الأولى بالنسبة لكلية التربية، جامعة الملك سعود، وكان لكاتب هذا البحث شرف التدريس فيها.

ولما كان الإشراف التربوي عملية فنية تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة[٣]. فقد حاول الباحث تزويد الموجهين التربويين المتدربين على عدد من الأساليب الإشرافية التي يمكن من خلالها أن يختاروا الأسلوب المناسب لكل مدرس. ولما كان المعلمون لا يستجيبون كأفراد بطريقة واحدة لأسلوب إشرافي واحد بسبب اختلافهم في كثير من الخصائص الشخصية والاجتماعية والمهنية، بات ضرورياً مراعاة التنويع في أساليب الإشراف التربوي لمواجهة الفروق الفردية بين المعلمين[٤]. وهذا ما سوف يدور حوله موضوع البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحسين مستوى كفاءة المشرفين التربويين ورفع مستوى إدراكهم للدور الذي يقومون به في مجال التعليم والتعلم من خلال تدريبهم على أنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

إن تنوع الأساليب الإشرافية الممارسة في ميدان التعليم تزداد أهمية في الوقت الراهن لما لها من دور واضح في مراعاة الفروق الفردية بين المدرسين وتحقيق النمو المهني لهم. ولما كان استخدام المشرف التربوي لأسلوب إشرافي واحد مع كل المدرسين، بغض النظر عن الفروق الفردية بين المدرسين وتحقيق النمو المهني لهم. ولما كان استخدام المشرف التربوي لأسلوب إشرافي واحد مع كل المدرسين، بغض النظر عن الفروق الفردية والمهنية الموجودة بينهم، يعد من أهم المشكلات التي تواجه الإشراف التربوي(٥). فيفترض كاتب هذا البحث أن التدريب على أنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة يمكن أن يسهم في مساعدة المشرف التربوي على اختيار النمط الإشرافي المناسب لكل مدرس ممن يشرف عليهم. وعليه شعر الباحث بضرورة إخضاع برنامج تدريب المشرفين التربويين في مجال الإشراف التربوي التطوري للفحص والتجريب.

ويمكن تلخيص مشكلة هذا البحث بالسؤال التالي:

هل أسهم تدريب المشرفين التربويين على الإشراف التربوي التطوري، في التعرف على الأنماط الإشرافية التي يستخدمونها مع مدرسيهم؟

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط تقديرهم الذاتي في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي لأنماط الإشراف التربوي التطوري

الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي لأنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد الدورات في مجال الإشراف التربوي، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

٥ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي ومتوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

حدود البحث:

يلتزم الباحث خلال بحثه الحالي بالحدود الآتية:

١ ـ يقتصر هذا البحث على المشرفين التربويين، العاملين في التعليم العام الذين التحقوا بدورة تدريبية في مجال الإشراف التربوي في كلية التربية، جامعة الملك سعود، بالرياض، في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ.

٢ ـ تقتصر نتائج هذا البحث على آراء المشرفين التربويين حول إدراك واستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر.

أهمية البحث:

من المأمول أن تفيد نتائج البحث الحالي في:

١ ـ تطوير برنامج الإشراف التربوي للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة في كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢ ـ تقديم بعض المقترحات لتحسين مستوى الإشراف التربوي الممارس حالياً في مدارس التعليم العام على ضوء ما قد تسفر عنه نتائج هذا البحث.

٣ ـ تعرف المشرفين التربويين على أنماط إشرافية حديثة وتطبيقها في ميدان التعليم يمكن أن تسهم في رفع مستوى أداء المدرسين والتلاميذ على حد سواء.

مصطلحات البحث:

١ ـ **الممارسة الإشرافية**: يقصد بالممارسة الإشرافية في هذا البحث السلوك أو النشاط الذي يمارسه المشرف التربوي في أثناء تأديته لواجبه المنوط به رسمياً.

٢ ـ **الإشراف التربوي التطوّري**: هو أحد أنواع الإشراف التربوي الحديثة التي تهتم بالفروق الشخصية والمهنية للمدرسين من خلال انتقاء أحد الأنماط الإشرافية المناسبة التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر، في سبيل تطوير قدرات المدرسين وإمكاناتهم في التغلب على المشكلات التربوية والتعليمية التي تواجههم في مجال العمل.

٣ ـ **النمط الإشرافي المباشر**: هو نمط يؤكد على وضع الأسس التي ينبغي أن يسير عليها المدرس في بلوغ هدفه وتحسين تدريسه بما يعود على طلابه بالمنفعة. وهو نمط يستخدم مع المدرسين الذين يتصفون بالتفكير التجريدي المنخفض وبعدم حب العمل أو الالتزام به.

٤ ـ **النمط الإشرافي التشاركي**: هو نمط يؤكد أن عملية التدريس هي في واقع الأمر حل للمشكلات، وعليه يشترك المشرف التربوي والمدرس معاً في وضع خطة عمل تشتمل على: أهداف، وإجراءات تنفيذ، وتقويم ومتابعة في سبيل تحسين عمليتي التعليم والتعلم. وهذا النمط يستخدم مع المدرسين الذين يتصفون بمستوى عال من حب العمل والالتزام به إلا أن مستوى تفكيرهم التجريدي منخفض، كما يمكن استخدام هذا النمط مع المدرسين الذين يتصفون بمستوى منخفض من الالتزام بالعمل إلا أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي.

٥ ـ **النمط الإشرافي غير المباشر**: هو نمط يؤكد أن عملية التعلم تعتمد في الأصل على خبرات خاصة بالفرد نفسه وعليه فالمدرس يجب أن يتوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه. وهذا النمط يستخدم مع المدرسين الذين يتصفون بمستوى عال من الالتزام بالعمل بالإضافة إلى أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي.

٦ ـ **التفكير التجريدي**: هو قدرة الفرد العقلية على التنظير حول احتمالات ومواقف مبنية على فرضيات مجردة لبلوغ استنتاجات صحيحة، مع قلة الاعتماد على الأشياء الحسية. والفرد ذو التفكير التجريدي يمكنه تنفيذ عدة عمليات عقلية في آن واحد. كما يفترض أن يصل الفرد السوي إلى مرحلة التفكير التجريدي عندما يبلغ من العمر الحادية عشرة أو الثانية عشرة أو أكثر بقليل(٦).

٧ ـ **الدافعية للعمل**: هي، بشكل عام، حاجة يهتم بها الفرد ولم يصل مستوى الإشباع فيها إلى المستوى المطلوب(٧)، فتدفع الفرد إلى تكريس وقته وجهده للعمل والتفاني في مزاولته. ويقصد بمستوى الدافعية للعمل في هذا البحث ملاحظة سلوك المدرس ورصده بدقة في أثناء تأدية العمل. ويمكن التعرف على مستوى دافعية المدرس لمهنة التدريس عن طريق تحديد مستوى الأنماط السلوكية التالية القابلة للملاحظة والقياس: مستوى الالتزام بساعات العمل الرسمية، حجم الوقت والجهد المخصص لمساعدة الطلاب والزملاء، مستوى علاقته بطلابه وزملائه ورؤسائه، نوع وكم الواجبات المنزلية المطلوبة من طلابه، درجة اهتمامه بالمصلحة العامة.

٨ ـ **التحصيل**: هو مستوى أداء المشرفين التربويين مقاساً بدرجاتهم التي حصلوا عليها من خلال استجابتهم لفقرات الاختبار.

٩ ـ **التقدير الذاتي**: يقصد به في هذا البحث تصور المشرفين التربويين الشخصي لمستوى استخدامهم للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، التشاركي، وغير المباشر مقاساً بالنسب المئوية التي وضعوها عند استجابتهم للأسئلة الثلاثة المتعلقة بالأنماط الإشرافية الثلاثة.

إجراءات البحث:

١ - مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من المشرفين التربويين الذين التحقوا بدورة تدريبية في كلية التربية، جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ والبالغ عددهم تسعة وشعرين (٢٩) مشرفاً تربوياً، ولصغر حجم مجتمع البحث فقد قام الباحث بإجراء هذا البحث التجريبي على كل أفراد المجموعة.

ويقدم الجدول رقم (١) بيانات أولية خاصة بأفراد مجتمع البحث.

جدول رقم (١) توزيع المشرفين التربويين في مجتمع البحث حسب المؤهل الدراسي والخبرة والدورات التدريبية والنصاب

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة المئوية
١	المؤهل الدراسي	بكالوريوس مع دبلوم أو ماجستير	٧	٢٤,١
		بكالوريوس فقط	٢٢	٧٥,٩
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**
٢	عدد سنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي	أقل من ٥ سنوات	١٣	٤٤,٨
		٥-١٠ سنوات	١١	٣٨,٠
		أكثر من ١٠ سنوات	٥	١٧,٢
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**
٣	عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي	دورة واحدة	٢٠	٦٩,٠
		دورتان فأكثر	٩	٣١,٠
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**
٤	نصاب المشرف التربوي من المدرسين	أقل من ٧٠ مدرساً	٤	١٣,٨
		٧٠-١٠٠ مدرس	١٤	٤٨,٢
		أكثر من ١٠٠ مدرس	١١	٣٨,٠
		المجموع	**٢٩**	**١٠٠**

أداة البحث:

استخدم الباحث اختباراً صممه أصلاً كارل جالكمان وروي تمشيرو Glickman and Tamashiro في جامعة ولاية أوهايو الأمريكية عام ١٩٨١[٨]. يتكون الاختبار من قسمين رئيسين: القسم الأول ثلاثة أسئلة فقط يُقدّر المشرف التربوي من خلالها مستواه المباشر. أما القسم الثاني من الاختبار فيتكون من خمس عشرة(١٥) مجموعة كل مجموعة تحتوي على فقرتين (أ،ب) فقط يختار المشرف التربوي إحدى الفقرتين. وقد قام جالكمان وتمشيرو بتجريب الاختبار ميدانياً ست مرات على عينة حجمها (٩٠) مشرفاً تربوياً، كما قام جالكمان وتمشيرو بعرض الاختبار على عدد من المدرسين، وإخصائي المناهج، وأساتذة التربية في الجامعات الأمريكية، وتوصل جالكمان وزميله إلى قناعة بأن الاختبار جيد ويحقق الهدف الذي وضع من أجله[٩].

قام الباحث بتعريب الاختبار عن الأصل الإنجليزي وعرض الاختبار على عدد من الأساتذة بغرض إعادة ترجمته إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة ثم عرض ترجمته على سبعة[*] أساتذة من كلية التربية جامعة الملك سعود وذلك للتأكد من صحة الترجمة ومدى ملاءمة الاختبار للبيئة السعودية، وبعد ذلك أخذت آراء الأساتذة المحكمين بعين الاعتبار في إعداد الصورة النهائية للاختبار المعرّب.

ويتكون الاختبار في صيغته المعرّبة من الأقسام التالية[**]:

القسم الأول: يشتمل على معلومات عامة تتعلق ب: المؤهل الدراسي، والخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، وعدد المدرسين الذين يشرف عليهم الموجه التربوي.

(*) انظر ملحق رقم (١).

(**) انظر ملحق رقم (٢).

القسم الثاني: يشتمل على ثلاثة أسئلة تهدف إلى تحديد النسبة المئوية لاستخدام المشرف التربوي لكل من الأنماط الإشرافية الثلاثة: المباشر، التشاركي، غير المباشر، وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم.

القسم الثالث: يشتمل على خمس عشرة (١٥) مجموعة كل مجموعة تتكون من فقرتين (أ،ب) ويختار المشرف التربوي إحداهما الأكثر مناسبة لمستواه من وجهة نظره الخاصة وذلك بوضع دائرة حول حرف الفقرة المختارة. وعليه فإن العدد الإجمالي لفقرات القسم الثالث من الاختبار هو ثلاثون (٣٠) فقرة يختار المفحوص منها خمس عشرة (١٥) فقرة فقط.

وتتوزع الفقرات ال (٣٠) الثلاثين على ثلاثة أنماط إشرافية هي:

النمط	فقراته
١ - المباشر	١ب، ٣أ، ٤ب، ٦أ، ٨أ، ٩أ، ١٠ب، ١١أ، ١٢أ، ١٤ب، ومجموع فقراته ١٠ فقرات.
٢ - التشاركي	١أ، ٢ب، ٣ب، ٥ب، ٧أ، ٩ب، ١٢ب، ١٣ب، ١٤أ، ١٥أ، ومجموع فقراته ١٠ فقرات.
٣ - غير المباشر	٢أ، ٤أ، ٥أ، ٦ب، ٧ب، ٨ب، ١٠أ، ١١ب، ١٣أ، ١٥ب، ومجموع فقراته ١٠ فقرات.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن جالكمان صاحب نظرية الإشراف التطوّري يرى أن تعطى درجة (١) واحدة فقط لكل إجابة يختارها المشرف التربوي في هذا القسم من الاختبار، ثم توزّع الفقرات التي تم اختيارها على الأنماط الإشرافية التالية: المباشر، التشاركي، وغير المباشر. ومجموع الإجابات الخاصة بالنمط المباشر تضرب بـ ٦,٧ والنتيجة تمثل نسبة استخدام المشرف التربوي للنمط الإشرافي المباشر(١٠)، أي مجموع الإجابات الخاصة بالنمط المباشر × ٦,٧ = نسبة استخدام النمط المباشر قياساً بالنمطين الآخرين. ويمكن حساب نسبة استخدام النمطين الآخرين بنفس الطريقة:

مجموع الإجابات الخاصة بالنمط التشاركي × ٦,٧ = نسبة استخدام النمط التشاركي .

مجموعة الإجابات الخاصة بالنمط غير المباشر × ٦,٧ = نسبة استخدام النمط غير المباشر.

علماً بأن الحد الأعلى لأي نمط لا يتعدى بأي حال ٦٧٪ (ثلثين)، لأن مجموع فقراته هي عشر (١٠) فقرات فقط (أي ١٠ × ٦,٧ = ٦٧٪). كما أن مجموع درجات كل الأنماط الثلاثة تساي ١٠٠٪ تقريباً.

الإجراءات التجريبية:

١ ـ أجريت التجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي الجامعي ١٤١٣/ ١٤١٤هـ الموافق وبالتحديد يوم ١٤/ ١٠/ ١٤١٣هـ على الإشراف التربوي التطوّري.

٢ ـ طبق الاختبار القبلي في ١٤/ ١٠/ ١٤١٣هـ على كل المشرفين التربويين البالغ عددهم ٢٩ مشرفاً.

٣ ـ استخدم الباحث أسلوب المجموعة الواحدة في تصميمه للتجربة، حيث عرّض المجموعة للاختبار القبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي (التدريب)، ثم عرّضها للمتغير التجريبي (التدريب) وبعد ذلك تم إجراء الاختبار البعدي، والفرق بين نتائج المجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي ناتج عن تأثرها بالمتغير التجريبي[١١].

٤ ـ قدم الباحث (أستاذ المادة) معلومات وحقائق ومهارات عن الإشراف التربوي التطوّري لأفراد التجربة في ثلاثة لقاءات بواقع أربع ساعات (١٥٠) دقيقة لكل لقاء، وخلال خمسة عشر (١٥) يوماً.

٥ ـ طبق الاختبار البعدي (نفس الاختبار القبلي) بعد خمسة عشر (١٥) يوما من بدء التجربة أي في يوم الثلاثاء ٢٨/ ١٠/ ١٤١٣هـ.

٦ ـ صحح الباحث الاختبار القبلي والاختبار البعدي، ثم حسب مقدار الاستفادة من التدريب في مجال الإشراف التربوي التطوّري الذي تمت دراسته من خلال قياس الفرق بين درجات كل فرد في الاختبار القبلي والاختبار البعدي بغرض إجراء التحليل الإحصائي المناسب.

الأسلوب الإحصائي:

يرى الباحث، بعد حصوله على استشارة قيمة من المختصين بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود، أن أنسب الأساليب الإحصائية لهذا البحث التجريبي هي: النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين.

خلفية الإشراف التربوي التطوري:

الأساس النظري لهذه الدراسة مبني على عمل جلكمان Glickman الذي قام بنشر نظريته في مجال الإشراف التربوي عام ١٩٨١م، وقد بنى نظريته على ثلاثة أسس (١٢، ٦٤) وهي:

١ ـ أن المدرسين عموماً يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريدي ومستوى دافعيتهم للعمل، لأنهم أصلاً متباينون في خلفياتهم وخبراتهم الشخصية والعملية.

٢ ـ أن المدرسين عموماً يختلفون في مستوى قدراتهم العقلية، وعليه فهم بحاجة إلى استخدام أساليب إشرافية مختلفة من قبل المشرفين التربويين. حيث إنه من غير المناسب أن يتعامل المشرف التربوي مع كل المدرسين بالأسلوب الإشرافي نفسه.

٣ ـ ضرورة السعي دائماً لزيادة قدرات كل مدرس كي يحقق أعلى مراحل التفكير والدافعية نحو العمل من خلال توجيه المدرس لنفسه توجيهاً ذاتياً في سبيل حل المشكلات التي تواجهه في مجال التدريس.

وبناء على تلك الأسس يبيّن جلكمان Gilckman أوجه الاختلاف بين المدرسين فيما يتعلق بمستوى الدافعية للعمل وبمستوى التفكير التجريدي لديهم.

أولاً: مستوى دافعية المدرسين للعمل:

يصنف جلكمان Gilckman المدرسين إلى ثلاث فئات من حيث دافعيتهم للعمل (٦٢,١٣) وهي:

١ ـ مدرسون أنانيون Ego centric: تقدم هذه الفئة من المدرسين المصلحة الخاصة على المصلحة العامة. وعلى الرغم من أن هذه الفئة من المدرسين ترغب في المحافظة على الوظيفة، إلا أنها لا تقدم إلا الحد الأدنى من العمل. والمدرس الأناني لا يبذل جهداً أو وقتاً ذا قيمة في سبيل خدمة طلابه أو خدمة المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها. ويبدي المدرس الأناني عدم اكتراث لمصلحة الطلاب والمؤسسة التي يعمل بها مما يؤثر سلباً في دافعيته للعمل في مجال التعليم، وبالتالي فإن هذا المدرس يوصف على أن مستوى دافعيته للعمل منخفضة.

٢ ـ مدرسون يهتمون بالطلاب كجماعة Group motivation: تولي هذه الفئة من المدرسين اهتماماً واضحاً لتحقيق أهداف التعليم بشكل عام وذلك من خلال النظر إلى الطلاب على أنهم مجموعة واحدة متجانسة. وبعبارة أخرى، فإن هذه الفئة من المدرسين تهتم بتحقيق الأهداف الاجتماعية من التعليم. ومن المسلم به لدى العاملين في مجال التعليم هو أن الطلاب متفاوتون بقدراتهم العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية وإن كانوا ينتمون إلى صف واحد وفئة عمرية واحدة. وفي حالة قيام المدرس بتدريس طلابه على أنهم مجموعة متماثلة في كل شيء، فإنه في ذلك يهتم الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي. ويمكن وصف مستوى الدافعية للعمل لدى هذه الفئة من المدرسين على أنها عالية وذلك

لما يقدمونه من وقت وجهد سخي في سبيل خدمة عملية التعليم بشكل عام.

٣ ـ مدرسون يهتمون بالطالب كفرد Altruistic motivation: ينتمي إلى هذه الفئة جماعة المدرسين الذين يولون جلّ اهتمامهم إلى الطلاب كأفراد من أجل تعهد إمكانات كل طالب وقدراته، ثم تطويرها. وتعمل هذه الفئة من المدرسين بدافع حب الآخرين والمصلحة العامة. وعلى الرغم من أن المدرس من هذه الفئة يهتم بالجانب النوعي من العملية التعليمية التعلمية من خلال مراعاته للفروق الفردية لدى الطلاب، إلا أنه أيضاً يخصص وقتاً وجهداً كبيراً لخدمة الزملاء والمدرسة. ويمكن وصف مستوى الدافعية لهذه الفئة من المدرسين بأنها عالية.

ويرى جلكمان Glickman أن المدرسين الأنانيين يتصفون بمستوى منخفض من الدافعية لمهنة التدريس. على حين يرى جلكمان أن فئة المدرسين الذين يهتمون بالطلاب كجماعة، وفئة المدرسين الذين يهتمون بالطلاب على أنهم أفراد مختلفون هما فئتان تتمتعان بمستوى عال من الدافعية لمهنة التدريس، وينتهي جلكمان إلى تصنيف جماعة المدرسين إلى فئتين رئيستين هما من حيث مستوى دافعيتهم للعمل والإخلاص له وهما:

١ ـ فئة تتصف بمستوى منخفض من الدافعية لمهنة التدريس.

٢ ـ فئة تتصف بمستوى عال من الدافعية لمهنة التدريس.

ثانياً: مستوى قدرة المدرسين على التفكير التجريدي:

يصنف جلكمان Gilckman المدرسين إلى ثلاث فئات من حيث قدرتهم على التفكير التجريدي (١٤، ٤٤-٤٧) كالآتي:

١ ـ مدرسون ذوو تفكير تجريدي منخفض ويتصفون بالمواصفات الرئيسية التالية:

أ ـ صعوبة تحديد المشكلات التي تواجههم.

ب ـ لا يحسنون التصرف حيال المشكلات التي تعترض سبيلهم.
جـ ـ يستخدمون، عادة، إجابة واحدة مألوفة أو اثنتين في التغلب على أي مشكلة تجابههم.

٢ ـ مدرسون ذوو تفكير تجريدي متوسط ويتصفون بالمواصفات الرئيسية التالية:

أ ـ يستطيعون تحديد المشكلة التي تواجههم بشكل سليم.
ب ـ يستطيعون أن يفكروا في حل مشكلاتهم لكن بعدد محدود من الاحتمالات.
جـ ـ ليس بمقدورهم وضع خطة شاملة متكاملة لعملهم.

٣ ـ مدرسون ذوو تفكير تجريدي عال ويتصفون بالمواصفات الرئيسية التالية:

أ ـ يستطيعون تحديد المشكلة أو المشكلات التي تواجههم من عدة زوايا.
ب ـ يستطيعون وضع عدد من الخطط التربوية المفيدة للميدان.
جـ ـ بمقدورهم انتقاء أنسب الخطط لمواجهة المواقف التعليمية التي تواجههم.

كيفية اختيار النمو الإشرافي المناسب لكل مدرس:

بعد أن يتعرف المشرف التربوي على مستوى الدافعية للعمل ومستوى التفكير التجريدي لدى المدرسين، يمكن له أن يصنف المدرسين إلى أربع فئات رئيسية من خلال المزاوجة بين مستوى الدافعية للعمل ومستوى التفكير التجريدي، وهذه الفئات الأربع كما حددها جلكمان Gilckman (١٥، ٤٧-٥٧) هي:

١- **الفئة الأولى:** مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل منخفضة ومستوى تفكيرهم التجريدي منخفض أيضاً. هذه الفئة من المدرسين تفتقد لدوافع التدريس ولا تفكر في عملية التغيير أو التجديد بل تفضل الاستمرار في أداء

عملها بشكل رتيب «روتيني». ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي المباشر. ويقصد بالنمط المباشر أن يقوم المشرف التربوي بدور إعطاء توجيهات مباشرة للمدرس وتقدير مستوى كفاءته في التدريس من خلال ممارسة الأنماط السلوكية التالية: أو القدوة، الطلب المباشر، التحفيز وتعزيز المواقف.

٢- **الفئة الثانية**: مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل عالية لكن مستوى تفكيرهم التجريدي منخفض. هذه الفئة من المدرسين تمتلك الحماسة، والجهد، والاهتمام، والرغبة في تحسين مستوى الطلاب بالإضافة إلى أنهم يعملون بإخلاص في المدرسة والبيت من أجل تطوير مستوى تدريسهم. إلا أن هذه الفئة من المدرسين تنقصها القدرة على التفكير التجريدي مما يجعل ممارساتها غير واقعية ومضطربة في كثير من الأحيان. ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي التشاركي. ويقصد بالنمط الإشرافي التشاركي، أن يقوم المشرف التربوي بدور إرشاد المدرس للخطوات الصحيحة في حل المشكلة من خلال علاقات إنسانية جيدة متبادلة. والمشرف التربوي التشاركي يمارس الأنماط السلوكية التالية: الإصغاء، العرض، حل المشكلة، والمناقشة، وذلك بغرض وضع خطة عمل يشترك في تصحيحها المدرس والمشرف التربوي معاً.

٣- **الفئة الثالثة**: مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل منخفضة غير أنهم يمتلكون مستوى عالياً من التفكير التجريدي. هذه الفئة من المدرسين تتمتع بمستوى عال من الذكاء وتحمل أفكاراً تربوية غزيرة ومفيدة للطلاب وللمدرسة على حد سواء. وعلى الرغم من أن هذه الفئة من المدرسين لديها وعي وإدراك بما يجري من حولها، إلا أن رغبتها في العمل ضعيفة ثم إنها لا توظف أفكارها في الواقع المدرسي، ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي التشاركي.

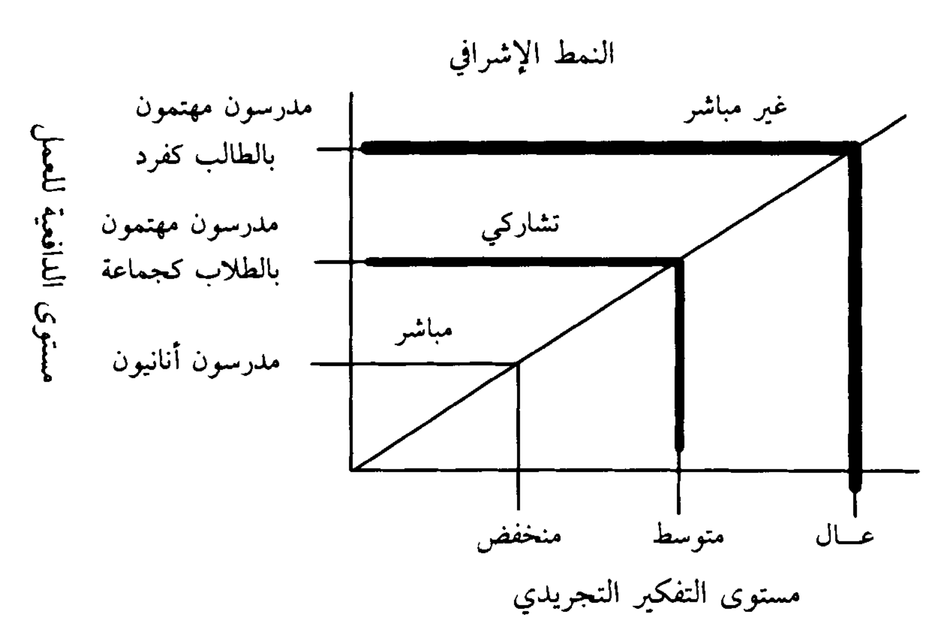
٤- **الفئة الرابعة**: مدرسون مستوى دافعيتهم للعمل عالية ومستوى

تفكيرهم التجريدي عال أيضا. هذه الفئة من المدرسين لديها القدرة والرغبة معاً في تطوير مستوى الأداء في العمل، وتحسين مستوى الطلاب العلمي، ومساعدة زملاء المهنة في سبيل بلوغ الأهداف المنشودة. والمدرس الذي ينتمي إلى هذه الفئة يُعد قائداً تربوياً غير رسمي يلجأ زملاؤه المدرسون إليه في طلب المساعدة، وبالإضافة إلى أن هذه الفئة من المدرسين تقدم أفكاراً وأنشطة بلا حدود فهي أيضاً تسهم إسهاماً ثرياً في تطبيق أفكارها في الواقع المدرسي، ويعتقد جلكمان أن أنسب نمط إشرافي يستخدم مع هذه الفئة من المدرسين هو النمط الإشرافي غير المباشر. ويقصد بالنمط الإشرافي غير المباشر أن يقوم المشرف التربوي بدور تيسير عمل المدرس في التوصل إلى حلول نابعة من ذاته بغرض تحسين مستوى خبرات طلابه. والمشرف التربوي غير المباشر يمارس الأنماط السلوكية التالية: الإصغاء، الإيضاح، التشجيع، العرض، والمناقشة.

ويوضح جلكمان عملية اختيار النمط الإشرافي المناسب لكل مدرس بالشكل التالي:

شكل رقم (١)

يبين عملية المزاوجة بين مستوى الدافعية للعمل ومستوى التفكير التجريدي لاختيار النمط الإشرافي المناسب (٦٢,١٦)



وحاول جلكمان وتامشيرو Glicklan and Tamshiro توجيه الأنظار إلى البعد الفلسفي الذي تنطلق منه الأنماط الإشرافية الثلاثة التالية: المباشر، التشاركي، وغير المباشر وذلك بغرض البحث عن أسس ومرتكزات نظرية للإشراف التربوي التطوري. ويرى جلكمان وتامشيرو أن النمط المباشر في الإشراف التطوري مشتق من الفلسفة الأساسية Essentialism، لأن المشرف التربوي الذي يستخدم النمط المباشر ينظر إلى عملية التدريس على أنها مجموعة مهارات فنية وكفايات تعليمية ينبغي على المدرس أن يتقنها بدرجة محددة من قبل المشرف التربوي. والنمط التشاركي في الإشراف التطوري مشتق من الفلسفة التجريبية Experimentalism، لأن المشرف التربوي الذي يستخدم النمط التشاركي ينظر إلى عملية التدريس على أنها أصلاً حل للمشكلات ويفترض أن يشترك اثنان أو أكثر في وضع فرضيات وتجريبها في سبيل الوصول إلى حل المشكلة. وعليه فإن دور المشرف التربوي في العملية التعليمية التعلمية هو التعاون مع المدرس للوصول إلى حل مشترك. أما النمط غير المباشر في الإشراف التربوي التطوري فهو مشتق من الفلسفة المعاصرة التي تؤكد على حرية الفرد ومسؤوليته Existentialism لأن المشرف التربوي ينظر إلى عملية التعلم في الأصل على أنها خبرات ذاتية خاصة بالفرد نفسه، وعليه يفترض أن يتوصل ذلك الفرد إلى حلول نابعة منه ومقتنع بها شخصياً. وفي هذه الحالة يكون دور المشرف التربوي هو الإصغاء بفاعلية للمدرس وتجنب إصدار الأحكام ومنح المدرس ثقة كبيرة بالنفس حتى يستطيع أن يواجه المشكلات التي تعترضه ثم يتغلب عليها بأقل قدر ممكن من التوجيه (١٧، ٧٤-٨٠).

مراحل الإشراف التربوي التطوّري:

حدد جلكمان وقوردون Glickman and Gordon ثلاث مراحل يمر بها الإشراف التربوي هي:

١- **مرحلة التشخيص**: وتُعَدُّ الخطوةَ الثانية بعد عملية التشخيص. يقوم المشرف التربوي في هذه المرحلة باختيار النمط الإشرافي المناسب لمستوى التفكير التجريدي

ومستوى الدافعية للعمل لدى كل مدرس. وتتلخص مهمة المشرف التربوي في مرحلة التطبيق في اختيار النمط الإشرافي المناسب من خلال المزاوجة التالية:

أ - يقوم المشرف التربوي باستخدام النمط الإشرافي المباشر مع المدرس الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي منخفض ومستوى دافعية للعمل منخفضة أيضاً.

ب - يقوم المشرف التربوي باستخدام النمط الإشرافي التشاركي مع المدرس الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي منخفض ومستوى دافعية للعمل عالية أو الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي عال ومستوى دافعية للعمل منخفضة.

جـ - يقوم المشرف التربوي باستخدام النمط الإشرافي غير المباشر مع المدرس الذي يتصف بمستوى تفكير تجريدي عال ومستوى دافعية للعمل عالية أيضاً.

٣- مرحلة التطوير: تمثل هذه المرحلة من الإشراف التربوي التطوّري أهمية كبيرة للمشرف التربوي حيث إنه يحاول زيادة سرعة تطوير مستوى المدرس، ومساعدته في التعامل مع القضايا التربوية بذكاء وجدية. وتتلخص مهمة المشرف التربوي في مرحلة التطوير في الارتقاء بسلوك المدرس من النمط المباشر إلى النمط التشاركي، ثم إلى النمط غير المباشر (١٨، ٦٤-٦٨).

وقد قام جلكمان Glickiman عام ١٩٨١م بتحديد النسب المئوية المهمة التالية:

أ - تقدر نسبة المدرسين الذين يستخدم معهم النمط الإشرافي المباشر بحوالي ٥ إلى ١٠٪ تقريباً من المجموع الكلي.

ب - تقدر نسبة المدرسين الذين يستخدم معهم النمط الإشرافي التشاركي بحوالي ٦٠ إلى ٧٠٪ تقريباً من المجموع الكلي.

جـ - تقدر نسبة المدرسين الذين يستخدم معهم النمط الإشرافي غير المباشر بحوالي ١٠ إلى ١٢٪ تقريباً من المجموع الكلي (١٩، ٥١).

الدراسات السابقة:

١- **دراسات عربية**: على الرغم من أن الباحث لم يعثر على دراسة واحدة في مجال الإشراف التربوي التطوّري باللغة العربية، إلا أن هناك دراسات عربية ذات صلة بموضوع البحث الحالي. حيث إن الإشراف التربوي التطوّري يبنى في الأصل على عنصرية أساسيين هما: مستوى التفكير التجريدي ومستوى الدافعية لدى المدرسين. ومن الدراسات الرائدة التي أجريت في المملكة العربية السعودية في مجال قياس مستوى التفكير التجريدي ثلاث دراسات أعدها جميعاً الباحث عبدالله المقوشي. حيث قام المقوشي بدراسته الأولى عام ١٩٨٥م، وذلك لقياس المرحلة العقلية التي وصل إليها الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية جامعة الملك سعود. وكانت عينة دراسته تمثل ١٠٪ من عدد الطلاب المستجدين الكلي. وقد توصل الباحث إلى نتيجة هي أن نسبة ٨,٥١٪ فقط من الطلاب وصلوا فعلاً إلى مستوى التفكير التجريدي (٢٠، ٢٧٥-٢٧٨).

وقام المقوشي بدراسته الثانية عام ١٤١٢هـ وذلك لقياس مرحلة التفكير التجريدي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية - جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ.

وأجرى دراسته هذه على عينة بلغ عددها ١٥٣ طالباً مستجداً. وقد توصل إلى نتيجة هي أن طالباً واحداً فقط من بين ١٥٣ طالباً بلغ مرحلة التفكير التجريدي. وقد علّل المقوشي هذه النتيجة المنخفضة جداً بقوله: إن الطلبة لم يعطوا الاختبار حقه من الاهتمام، ويمكن أن يكون مستوى الاختبار أصعب من قدرة الطالب على التفكير، وقد يكون مستوى الطلاب متدنياً في اللغة العربية (٢١،١٨).

وقام المقوشي بدراسته الثالثة عام ١٤١٢هـ وذلك لقياس التفكير التجريدي عند الطلاب الذين سوف يتخرجون في كلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ كمعلمين

للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات وذلك حسب نظرية بياجيه (٢٢، ١٧٩).

وتتكون عينة البحث من ٦٩ طالباً متدرباً يقومون بالتدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ، وهذا العدد يمثل نسبة ٣٥٪ من مجموع الطلاب المتدربين خلال ذلك الفصل.

وقد توصل المقوشي إلى نتيجة هي: عدم وصول أي طالب من الطلاب المتدربين إلى مرحلة التفكير التجريدي. وعلق المقوشي على هذه النتيجة بقوله: «وكما قلت في السابق يجب الحذر في تفسير نتائج هذا البحث أو تعميمها لكن هذا لا يعني أن نتساءل حول هذه النتائج» (٢٣، ١٩٥).

ومن الدراسات العربية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي. دراسة حسان وزميله الصياد عام ١٩٨٦م بعنوان «البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم في المدرسة المتوسطة في السعودية». وأجريت الدراسة على عينة عددها ٢٣٤ معلماً بمكة المكرمة.

ومن أهم نتائج هذه الدراسة:

- وجود علاقة موجبة بين القيادة الديمقراطية ورضا المعلمين، على حين وجدت علاقة سالبة بين كل من القيادتين الأوتقراطية والترسلية وبين رضا المعلمين عن المهنة.
- إن أنواع القيادة الثلاثة: الديمقراطية، الأوتقراطية، والترسلية، ليست مستقلة بعضها عن بعض، حيث يمكن أن توجد كل هذه الأنواع عند نفس القائد التربوي وذلك طبقاً للظروف والمواقف المختلفة التي تصادفه. (٢٤، ١٣١-١٣٩).

وأجرت بالغنيم دراسة عام ١٤١٠هـ بهدف التعرف على الممارسات الإشرافية الأكثر استخداماً والأكثر احتياجاً وعلاقتها بتحسين العملية التعليمية بالصفوف الثلاثة الأول بالمرحلة الابتدائية (بمدينة الرياض) وتحقيق النمو المهني لمعلمات تلك الصفوف.

وقد قدمت بالغنيم عدداً من التوصيات المبنية على نتائج دراستها منها:

- ضرورة الأخذ بالاتجاهات الحديثة المتعلقة بالأساليب الإشرافية الأكثر

استخداماً في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة منها بفاعلية.

- ينبغي على الموجهة العامة أن تنوع في أساليبها الإشرافية.
- ضرورة تطبيق الأساليب الإشرافية الأكثر احتياجاً وخاصة الأساليب الإشرافية غير المباشرة.
- تنويع أساليب الإشراف التربوي وتعددها وفق ظروف وإمكانات حاجة كل فرد من الهيئة التعليمية، ووفق ظروف الموقف التعليمي (٢٥، ١٩٨-٢٠٥).

٢ - دراسات أجنبية:

أجرى كوبيلاند Copeland ١٩٨٢م دراسة ميدانية بعنوان «أثر أساليب الإشراف التربوي في أداء الطلبة المدرسين» واشتملت عينة دراسته على ستين (٦٠) طالبَ تربية ميدانية بجامعة كاليفورنيا بمدينة سانت باربرا الأمريكية. واستخدم في إشرافه على المتدربين الأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر. وقد قام بقياس أثر أسلوبي الإشراف التربوي على نصف المجموعة في بداية الفصل الدراسي تقريباً، وقاس أثر الأسلوبين في النصف الآخر من المجموعة وذلك في نهاية الفصل الدراسي تقريباً. وقد خلص إلى النتيجة التالية:

إن الطلبة المدرسين الأقل خبرة في التدريس يفضلون الأسلوب المباشر في الإشراف التربوي، على حين يفضل الطلبة المدرسون الأكثر خبرة في التدريس الأسلوب غير المباشر في الإشراف التربوي (٢٦، ٣٢-٣٦).

أصدرت الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي ASCD عام ١٩٨٤م كتاباً للمؤلف جلاتهورن Glatthorn أستاذ التربية في جامعة بنسلفينيا. يرى جلاتهورن ضرورة منح المدرس حرية في اختيار نوعية الإشراف التربوي الذي سوف يمارس معه، وذلك لأن المدرسين يختلفون كثيراً فيما بينهم، كما يرى أن استخدام نمط إشرافي واحد فقط، كالإشراف العيادي مثلاً، مع كل المدرسين أمر غير عملي وغير مناسب إطلاقاً. ويعتقد جلاتهورن، حسب خبرته الطويلة في مجال التعليم (معلم ثانوي، ومدير مدرسة ثانوية، وموجه تربوي،

وأستاذ جامعي)، بضرورة عرض أربعة أنماط من الإشراف التربوي بغرض إتاحة الفرصة أمام المدرسين لاختيار النمط الإشرافي المناسب له. والأنماط الإشرافية الأربعة هي:

١ ـ الإشراف العيادي.
٢ ـ الإشراف التعاوني.
٣ ـ الإشراف الذاتي.
٤ ـ الإشراف الإداري.

ويعتقد جلاتهورن أن هذه الأنماط الإشرافية الأربعة تقابل كل أذواق المدرسين في الميدان، وعليه يقول:

أ ـ إن نمط الإشراف العيادي يصلح لـ ١٠٪ من المدرسين في الميدان.
ب ـ إن نمط الإشراف التعاوني يصلح لـ ٢٠٪ من المدرسين في الميدان.
جـ ـ إن نمط الإشراف الذاتي يصلح لـ ١٠٪ من المدرسين في الميدان.
د ـ إن نمط الإشراف الإداري يصلح لـ ٦٠٪ من المدرسين في الميدان (٢٧، ١-٦).

قام كوك وزملاؤه Cook and Others بتقديم بحث في اللقاء السنوي للجمعية الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي عام ١٩٨٧م في نيوأورلينز. ويهدف البحث إلى توفير الوقت والجهد اللازمين للقائد التربوي الفعال ليتمكن من تطوير مهارات الاتصال بين أفراد مجموعته، خاصة حين يتطلب عمله اتخاذ قرارات يشترك في وضعها كل أفراد المجموعة. ولتحقيق هدف البحث، صمم الباحثون برنامجاً تربوياً لتدريب المشرفين التربويين على النمط التشاركي في الإشراف التربوي. وقد قام البرنامج على ثلاثة أسس رئيسية هي:

أولاً: تطبيق المبادىء الأساسية لنظرية Z في ميدان التربية والتعليم. حيث إن نظرية Z هي في الأصل نظرية يابانية تهتم بمجال المال والأعمال والصناعة،

إلا أن بعض رجال التربية حاول توظيفها في مجال التربية والتعليم. ومن فوائد نظرية Z في مجال التربية ما يلي:

١ ـ وضع أهداف عامة يشعر أفراد المؤسسة بأهميتها والالتزام بها. ويتطلب تحويل تلك الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية بسيطة بتضافر جهود كل أفراد المؤسسة المعنيين.

٢ ـ يتحمل كل فرد في الجماعة جزءاً من مسؤولية تطوير المؤسسة.

٣ ـ يتقبل الفرد مساعدة زملائه بصدر رحب حين تزداد ثقته بحسن نواياهم.

ثانياً: التدريب على اكتساب مهارات الإصغاء المهمة للمشرف التربوي.

ثالثا: تطوير خطة التدريس.

توصل البحث إلى النتائج التالية:

١ ـ تناقص كمية الوقت المخصص لحديث المشرف التربوي، وفي نفس الوقت تزايدت كمية الوقت المخصص لحديث المدرس.

٢ ـ بدأ المشرفون التربويون يستخدمون مع مدرسيهم أسلوب الاتصال الأفقي أكثر من أسلوب الاتصال الرأسي، أي أنهم بدأوا يميلون إلى التعامل مع المدرسين على أنهم زملاء وليسوا مرؤوسين.

٣ ـ بدأ المشرفون التربويون يفضلون استخدام الأسلوب التشاركي في تعاملهم مع مدرسيهم.

٤ ـ تزايد شعور المدرسين بالرضا عن العمل مع المشرفين التربويين الحاصلين على تلك الدورة التدريبية. (٢٨، ٣-٧).

قامت الباحثة هوفر وزميلاها Hoover and Others عام ١٩٨٨م بدراسة لمعرفة مدى فاعلية مهارات الاتصال بين المشرف التربوي وطلاب التربية الميدانية. ترى الباحثة هوفر أن سلوك المشرف التربوي مع الطلبة المعلمين يتراوح بين أسلوبين هما: الأسلوب المباشر ويتمثل في تقديم النصح والانتقادات بشكل مباشر من خلال إبلاغ المتدربين بالممارسات الصحيحة وغير الصحيحة في عملية

التدريس. والأسلوب الثاني هو الأسلوب غير المباشر ويتمثل في توجيه الطلبة المعلمين بشكل يسمح لهم بتقويم أنفسهم ذاتياً من خلال وقوفهم على نقاط القوة والضعف لديهم في عملية التدريس. ومن هذا المنطلق قامت هوفر بتقسيم الأساليب الإشرافية الممارسة من منظور مهارات الاتصال بين المشرف التربوي والمعلمين إلى أربعة أساليب هي:

١ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة عالية وغير مباشر بدرجة عالية أيضاً.

٢ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة عالية وغير مباشر بدرجة منخفضة.

٣ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة منخفضة وغير مباشر بدرجة عالية.

٤ ـ أن يكون سلوك المشرف التربوي مباشراً بدرجة منخفضة وغير مباشر بدرجة منخفضة أيضاً.

وتصف الباحثة هذا النوع من المشرفين التربويين بأنه إنسان سلبي يؤدي الحد الأدنى من العمل ولا يمارس دوره القيادي بشكل ديموقراطي. (٢٩، ٢٢-٢٧).

استخدمت كوهن وجيلمان Cohn and Gellman عام ١٩٨٨م الإشراف التربوي التطوّري كأسلوب في تحسين مستوى الطلبة المعلمين في كلية التربية - جامعة واشنطن في سانت لوس الأمريكية. وتعتبر هذه الدراسة فريدة من نوعها وذلك لأنها استخدمت الإشراف التربوي التطوّري في تدريب المعلمين قبل الخدمة. ومما تجدر الإشارة إليه أن الإشراف التربوي التطوّري أنشىء في الأصل لتدريب المعلمين والمشرفين التربويين في أثناء الخدمة.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

١ ـ الإشراف التربوي التطوّري أسلوب جاد في تحسين تدريس الطلبة المعلمين، وهو مفيد أيضاً في تقويم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

٢ ـ يشتمل الإشراف التربوي التطوّري على عدة أنماط إشرافية مختلفة في أهدافها وطرق تنفيذها، بالإضافة إلى أنها تتيح حرية الاختيار أمام المشرفين التربويين.

٣ ـ الإشراف التربوي التطوّري يشجع المدرس على النمو والتطور الذاتي في مجال التدريس من خلال الارتقاء بسلوكه من النمط المباشر إلى النمط التشاركي ثم إلى النمط غير المباشر (٣٠، ٢-٨).

قام كبلان وشرف Kablan ans Sharf بدراسة عنوانها «مدى ملاءمة خصائص المدرس الفردية، من حيث مستوى التفكير والرضا عن المهنة، للأنماط الإشرافية المختلفة».

وقد تم قياس مستوى رضا المدرسين عن المهنة ومستوى تفكيرهم التجريدي. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مهمة هي: أن أفراد عينة الدراسة من المدرسين على اختلاف مستوى تفكيرهم التجريدي ودافعيتهم للعمل يفضلون التنوع في استخدام الأنماط الإشرافية الممارسة. كما أكد كبلان وشرف أن نتائج دراستهما جاءت مؤيدة للمسلمات التي بنيت عليها نظرية الإشراف التربوي التطوّري التي نادى بها جلكمان (٣١، ٢٧٤).

وأجرى قوردون Gordon دراسة تجريبية في عام ١٩٩٠م بهدف قياس أثر نظرية الإشراف التربوي التطوري في تحسين مستوى المشرفين التربويين عند تعاملهم مع مدرسيهم. ولتحقيق هدف الدراسة قام قوردون بتدريب ستة عشر (١٦) مشرفاً تربوياً على الإشراف التربوي التطوّري في لقاءين، مدة كل لقاء ثلاث (٣) ساعات وكان مجموع ساعات التدريب ست (٦) ساعات. وقد قام كل مشرف تربوي بتشخيص المستوى الإدراكي لثلاثة مدرسين، ومن ثم يحدد النمط الإشرافي المناسب لمستوى كل مدرس. وعليه فقد تم اختيار كل مشرف تربوي لثلاثة مدرسين من مستويات إدراكية مختلفة هي: منخفض الإدراك، متوسط الإدراك، وعالي الإدراك.

وقد توصل قوردن إلى النتائج التالية:

١ ـ تمكن المشرفون التربويون المتدربون الذين استخدموا النمط الإشرافي المباشر من النجاح في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (منخفضة الإدراك) بنسبة ٩٣٪ تقريباً.

٢ ـ تمكن المشرفون التربويون الذين استخدموا النمط الإشرافي التشاركي من النجاح في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (متوسطة ازدراك) بنسبة ١٠٠٪.

٣ ـ تمكن المشرفون التربويون المتدربون الذين استخدموا النمط الإشرافي غير المباشر من النجاح بشكل عام في التعامل مع مدرسي هذه الفئة (عالية الإدراك) بنسبة ٧١٪ تقريباً.

٤ ـ حقق المدرسون مستوى عالياً من التقدم وتحسن المستوى في مجال التدريس.

٥ ـ إن كل أفراد العينة من المشرفين التربويين متفقون بدرجة كبيرة مع نظرية الإشراف التربوي التطوّري.

وأوصى قوردون بضرورة أن تكون مدة تدريب المشرفين التربويين اثنتي عشرة (١٢) ساعة بدلاً من ست (٦) ساعات، وبواقع ثلاثة لقاءات بدلاً من لقاءين. ومما تجدر الإشارة إليه حصولُ هذه الدراسة المتميزة على جائزة من الرابطة الأمريكية لتطوير المناهج والإشراف التربوي (٣٢، ٢٩٣-٣٠٧).

أجرى ملوشي Melucci دراسة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة فوردهام. يتلخص هدف الدراسة بالسؤال التالي: هل استخدام المشرف التربوي لنمط إشرافي واحد هو أكثر فاعلية من استخدامه لأنماط إشرافية متنوعة في أثناء تعامله مع المدرسين؟

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

١ ـ إن المشرف التربوي الذي يستخدم أنماطاً إشرافية متنوعة مع مدرسيه هو أكثر فاعلية من المشرف التربوي الذي يستخدم نمطاً إشرافياً واحداً مع كل المدرسين.

٢ ـ إن المشرفين التربويين الذين يغلب عليهم استخدام النمط التشاركي هم أكثر فاعلية مع مدرسيهم من المشرفين التربويين الذين يغلب على سلوكهم النمط المباشر أو النمط غير المباشر (٣٣، ٢٠٥).

النتائج وتفسيرها

سيقوم الباحث بعرض النتائج وتفسيرها من خلال الإجابة عن أسئلة هذا البحث.

السؤال الأول:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط تقديرهم الذاتي في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

للإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» T.Test لمعرفة الفروق (إن وجدت) بين متوسطي التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي. وقد حصل الباحث على البيانات ومتوسطات التقدير الذاتي من خلال إجابة المشرفين التربويين عن الأسئلة الثلاثة التالية:

١ ـ ما نسبة استخدامك للنمط المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (التشاركي، وغير المباشر)؟

٢ ـ ما نسبة استخدامك للنمط التشاركي في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر، وغير المباشر)؟

٣ ـ ما نسبة استخدامك للنمط غير المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر، والتشاركي)؟

ويبين الجدول رقم (٢) نتيجة اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

جدول رقم (٢)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي في الاختبار القبلي والبعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر

المجال	نوع الاختبار	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
النمط الإشرافي المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٣٩,١٣	١٦,٤٨	٤,٢٨	دالة ٤١*٠,٠٠٠
	اختبار بعدي	٢٩	٢٦,٧٢	١٠,٥٤		
النمط الإشرافي التشاركي	اختبار قبلي	٢٩	٣٥,٥٨	١٤,٢٣	٠,٩٥	غير دالة ٠,٣٥
	اختبار بعدي	٢٩	٣٨,٤٤	١٢,٦٨		
النمط الإشرافي غير المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٢٧,٩٣	١٣,٦٦	٢,٧٦	دالة ٠,٠١*
	اختبار بعدي	٢٩	٣٥,٠٠٠	١٠,٦٩		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل.

يتضح من جدول رقم (٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التقدير الذاتي للمشرفين التربويين في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر ولصالح الاختبار القبلي. وهذا يدل على أن المشرفين التربويين أدركوا بعد التدريب على الإشراف التربوي التطوري أن النمط الإشرافي المباشر مهم لكل مشرف تربوي لكن ينبغي استخدامه فقط مع فئة المدرسين الذين يعانون من انخفاض في مستوى التفكير التجريدي وانخفاض في مستوى الدافعية للعمل. وعليه هبط معدل تقديرات المشرفين التربويين من ٣٩,١٣ درجة في الاختبار القبلي إلى ٢٦,٧٢ درجة في الاختبار البعدي.

وقد تبين من الجدول رقم (٢) أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية

بين معدل الاختبار القبلي ومعدل الاختبار البعدي لتقديرات المشرفين التربويين بالنسبة للنمط الإشرافي غير المباشر لصالح الاختبار البعدي. ويعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين شعروا بعد عملية التدريب أن النمط الإشرافي غير المباشر يمثل الاتجاه «الديمقراطي» الشوري المحبب لنفوس أغلب المدرسين، وعليه زاد معدل تقديرات المشرفين التربويين من ٢٧,٩٣ درجة في الاختبار القبلي إلى ٣٥,٠٠ درجة في الاختبار البعدي.

ومن قراءة الجدول نفسه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لتقديرات المشرفين التربويين الذاتية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي التشاركي. وقد يكون السبب هو أن النمط الإشرافي التشاركي يعتبر من المفاهيم الحديثة التي تحتاج إلى تحديد أكبر في أثناء عملية التدريب.

وقد اتضح من خلال الإجابة عن السؤال الأول اتجاه عام هو أن المشرفين التربويين، بعد انتهائهم من التدريب على أنماط الإشراف التربوي التطوري، يرون أن النمط التشاركي هو الأكثر استخداماً، ويأتي النمط غير المباشر في المرتبة الثانية، أما النمط المباشر فيأتي في المرتبة الأخيرة من حيث الاستخدام. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لمبادىء استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري التي نادى بها جالكمان عام ١٩٨١م (٣٤، ٥١).

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطي درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي

فيما يتعلق بالأنماط الإشرافية التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر. والجدول التالي رقم (٣) يبين نتيجة اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطي درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبارين.

جدول رقم (٣)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط تحصيل المشرفين التربويين من خلال الاستجابة على فقرات المقياس في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: مباشر، وتشاركي، وغير مباشر

المجال	نوع الاختبار	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
النمط الإشرافي المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٤,٨٣	١,٥٤	٢,٤٤	دالة ٠,٠٢*
	ا اختبار بعدي	٢٩	٣,٨٩	١,٧٠		
النمط الإشرافي التشاركي	اختبار قبلي	٢٩	٤,٨٦	١,٥٧	١,٤٧	غير دالة ٠,١٥
	اختبار بعدي	٢٩	٥,٣٤	١,٠٨		
النمط الإشرافي غير المباشر	اختبار قبلي	٢٩	٥,٣١	١,٧١	١,٠٩	غير دالة ٠,٢٨
	اختبار بعدي	٢٩	٥,٧٦	١,٨٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

يتضح من جدول رقم(٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات التحصيل في الاختبار القبلي ومتوسط درجات التحصيل في الاختبار البعدي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر ولصالح الاختبار القبلي. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لأن المشرفين التربويين أدركوا بعد عملية التدريب، أن النمط الإشرافي المباشر يحد ويقيد من حرية المدرسين إلى درجة كبيرة من خلال تنفيذهم لأوامر المشرف التربوي والالتزام بحرفية النظام. ولذلك يبدو أن المشرفين التربويين

شعروا أن استخدام النمط الإشرافي المباشر ضروري للمدرسين لكن ينبغي استخدامه مع عدد أقل بكثير مما كانوا يتصورون قبل بدء التدريب.

كما يتضح من الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل بين الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة للنمطين الإشرافيين التشاركي وغير المباشر، على الرغم من أن متوسط التحصيل في الاختبار البعدي أكبر من متوسط التحصيل في الاختبار القبلي بالنسبة للنمطين الإشرافيين التشاركي وغير المباشر. وقد يعزى سبب عدم وجود فروق بين متوسطي التحصيل في النمطين التشاركي وغير المباشر إلى حاجة المشرفين التربويين إلى التدريب لفترة أطول ولا سيما أن المشرفين التربويين في هذه الدراسة لم يعدوا في الأصل للإشراف التربوي بل أعدوا للتدريس فقط، فضلاً عن أن أكثر من ثلثي أفراد هذه الدراسة لم يحصلوا إلا على دورة واحدة فقط في الإشراف التربوي (انظر جدول رقم١).

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار القبلي لأنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة في الإشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في الإشراف التربوي، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

للإجابة عن السؤال الثالث أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة لمتغيري البحث: المؤهل الدراسي، والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي. والجدول التالي رقم (٤) يبين نتيجة اختبار «ت» للمقارنة بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في ضوء متغيري البحث: المؤهل وعدد الدورات.

جدول رقم (٤)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسطات درجات الاختبار القبلي للأنماط الإشرافية (المباشر، التشاركي، غير المباشر) من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل الدراسي والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي

المتغير	النمط الإشرافي	فئات المتغير	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	مباشر	بكالوريوس	٢٢	٤,٩٥	١,٤٣	٠,٦٧	غير دالة ٠,٥٢
		ماجستير ودبلوم	٧	٤,٤٣	١,٩٠		
	تشاركي	بكالوريوس	٢٢	٤,٧٧	١,٥٧	٠,٥٢	٠,٦٢ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٥,١٤	١,٧٦		
	غير مباشر	بكالوريوس	٢٢	٥,٢٧	١,٨٥	٠,٢٥	٠,٨١ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٥,٤٣	١,٢٧		
عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي	مباشر	دورة واحدة	٢٠	٥,١٠	١,٥٨	١,٥٧	٠,١٣ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٤,٢٢	١,٣٠		
	تشاركي	دورة واحدة	٢٠	٤,٨٥	١,٦٩	٠,٠٧	٠,٩٥ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٤,٨٨	١,٣٦		
	غير مباشر	دورة واحدة	٢٠	٥,٠٥	١,٨٧	١,٤٧	٠,١٥ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٥,٨٩	١,١٦		

يتضح من جدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر وذلك حسب متغير المؤهل الدراسي ومتغير الدورات التدريبية. وقد يعزى سبب عدم وجود فروق بين متوسطات فئات متغير المؤهل الدراسي ومتغير عدد الدورات التدريبية إلى أن أنماط الإشراف التربوي

التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر تعتبر من الأنماط الحديثة التي لم يطلع عليها المشرفون التربويون من قبل مما جعل استجاباتهم للاختبار التحصيلي القبلي متقاربة إلى حد كبير.

واستكمالاً للإجابة عن السؤال الثالث قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي وذلك على حسب متغيري البحث: الخبرة والنصاب.

يتضح من الجدول في ملحق رقم(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي القبلي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. وذلك حسب فئات متغير الخبرة وفئات متغير النصاب. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين المشتركين في الدراسة الحالية لم تكن لديهم خبرة سابقة في أنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، كما أن تعامل المشرفين التربويين مع المدرسين، بغض النظر عن عدد المدرسين، لم يكن مبنياً على أساس أنماط الإشراف التربوي التطوري.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل المشرفين التربويين في الاختبار البعدي لأنماط الإشراف التربوي التطوري الثلاثة بالنسبة لمتغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في مجال الإشراف التربوي، وعدد الدورات في مجال الإشراف، ونصاب المشرفين التربويين من المدرسين؟

للإجابة عن السؤال الرابع أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة لمتغيري البحث: المؤهل الدراسي، والدورات التدريبية. والجدول التالي رقم(٥) يبين نتيجة اختبار «ت».

جدول رقم (٥)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للأنماط الإشرافية (المباشر، التشاركي، غير المباشر) من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغير المؤهل الدراسي والدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي

المتغير	النمط الإشرافي	فئات المتغير	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	مباشر	بكالوريوس	٢٢	٣,٥٩	١,٧٣	٢,١٥	دالة ٠,٠٥*
		ماجستير ودبلوم	٧	٤,٨٥	١,٢١		
	تشاركي	بكالوريوس	٢٢	٥,٣٦	١,١٧	٠,٢٠	٠,٨٤ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٥,٢٨	٠,٧٥		
	غير مباشر	بكالوريوس	٢٢	٦,٠٥	١,٩١	١,٦٥	٠,١٢ غير دالة
		ماجستير ودبلوم	٧	٤,٨٦	١,٥٧		
عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي	مباشر	دورة واحدة	٢٠	٣,٨٥	١,٨١	٠,٢٣	٠,٨٢ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٤,٠٠	١,٥٠		
	تشاركي	دورة واحدة	٢٠	٥,١٠	٠,٩٧	١,٧٧	٠,٠٩ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٥,٨٨	١,١٧		
	غير مباشر	دورة واحدة	٢٠	٦,٠٥	٢,٠١	١,٤٢	٠,١٧ غير دالة
		دورتان فأكثر	٩	٥,١١	١,٤٥		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من جدول رقم(٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي للنمط الإشرافي المباشر بالنسبة للمؤهل الدراسي (بكالوريوس، ماجستير ودبلوم) ولصالح المشرفين التربويين الحاصلين

على ماجستير أو دبلوم تربوي. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى يستخدمون النمط المباشر بشكل أكبر من المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأدنى، وذلك لأن المشرفين أصحاب المؤهلات الأعلى قد يشعرون من خلال استخدامهم للنمط المباشر بالامتياز والتعالي لما يتمتعون به من تفاوت بالمؤهل الدراسي قياساً بالمدرسين الذين هم بشكل عام من أصحاب المؤهلات الأقل.

وقد تبين من الجدول السابق رقم(٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للنمطين الإشرافيين: التشاركي، وغير المباشر بالنسبة لمتغير المؤهل. كما تبين من الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين اكتسبوا معلوماتهم الخاصة بأنماط الإشراف التربوي التطوري من خلال التدريب الذي قام به كاتب هذا البحث، لذا كانت حصيلة المشرفين التربويين، على اختلاف عدد الدورات التي التحقوا بها، متجانسة ومتقاربة في المستوى.

واستكمالاً للإجابة عن السؤال الرابع قام الباحث باستخدام تحليل التباين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي وذلك على حسب متغيري البحث: الخبرة والنصاب. يتضح من الجدول في ملحق رقم(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبار التحصيلي البعدي للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر وذلك على حسب فئات متغير الخبرة وفئات متغير النصاب. وقد يعزى سبب ذلك إلى ما سبق ذكره عند تفسير نتيجة تحليل التباين للإجابة عن التساؤل الثالث.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي ومتوسط درجات تحصيله في الاختبار القبلي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ويبين الجدول رقم(٦) نتيجة اختبار «ت».

جدول رقم (٦)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر

النمط الإشرافي	نوع الاختبار القبلي	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٣٩,١٣	١٦,٤٨	٢,١٤	دالة ٠,٠٤*
	تحصيلي	٢٩	٣٢,٣٤	١٠,٢٩		
تشاركي	تقدير ذاتي	٢٩	٣٥,٥٨	١٤,٢٣	٠,٩٩	غير دالة ٠,٣٣
	تحصيلي	٢٩	٣٢,٥٧	١٠,٥٥		
غير مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٢٧,٩٣	١٣,٦٦	٢,٢٤	دالة ٠,٠٣*
	تحصيلي	٢٩	٣٥,٥٨	١١,٤٨		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

يتضح من جدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار القبلي بالنسبة للنمط الإشرافي المباشر ولصالح التقدير الذاتي. وهذا يدل على أن المشرفين التربويين، قبل عملية التدريب على أنماط الإشراف التربوي التطوري، يعانون من عدم وضوح رؤيا. حيث إنه يفترض أن يتطابق متوسط درجات التقدير الذاتي مع متوسط درجات التحصيل، وذلك لأنهما وجهان لعملة واحدة. كما يتبين من الجدول نفسه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي ومتوسط التحصيل في الاختبار القبلي بالنسبة للنمط الإشرافي غير المباشر ولصالح اختبار التحصيل. ويعزى سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين في الاختبار القبلي لم تتضح لديهم بعد المفاهيم الأساسية للإشراف التربوي التطوري وعليه حدث الفرق بين متوسطي التقدير الذاتي والتحصيل، على الرغم من أنهما طريقان يؤديان إلى نقطة واحدة.

ومن قراءة الجدول نفسه يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التقدير الذاتي والتحصيل في الاختبار القبلي بالنسبة للنمط الإشرافي التشاركي.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط التقدير الذاتي للمشرف التربوي ومتوسط درجات تحصيله في الاختبار البعدي فيما يتعلق باستخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر؟

وللإجابة عن هذا السؤال أجرى الباحث اختبار «ت» لمعرفة الفروق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. والجدول رقم (٧) يبين نتيجة اختبار «ت».

جدول رقم (٧)

نتيجة اختبار «ت» لقياس الفرق بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة للأنماط

النمط الإشرافي	نوع الاختبار القبلي	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٢٦,٧٢	١٠,٥٤	٠,٥٦	غير دالة ٠,٥٨
	تحصيلي	٢٩	٢٦,١١	١١,٣٧		
تشاركي	تقدير ذاتي	٢٩	٣٨,٤٥	١٢,٦٨	١,٢٩	غير دالة ٠,٢١
	تحصيلي	٢٩	٣٥,٨١	٧,٢٢		
غير مباشر	تقدير ذاتي	٢٩	٣٥,٠٠٠	١٠,٦٩	١,٩٠	غير دالة ٠,٠٧
	تحصيلي	٢٩	٣٨,٥٨	١٢,٦٢		

يتضح من الجدول رقم(٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التقدير الذاتي ومتوسط درجات التحصيل للمشرفين التربويين في الاختبار البعدي بالنسبة للأنماط الإشرافية التالية: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. وهذه النتيجة تدل دلالة واضحة على مدى استفادة المشرفين التربويين من عملية التدريب على كيفية استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. ونتيجة لهذه الاستفادة حصل تقارب كبير بين متوسطي التقدير الذاتي والتحصيل في الاختبار البعدي من وجهة نظر المشرفين التربويين بالنسبة لكل الأنماط الإشرافية الثلاثة، وعليه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين.

التوصيات

تبين من نتائج هذا البحث ما يلي:

١ ـ أن المشرفين التربويين، **بعد** حصولهم على التدريب، بدأوا يتجهون إلى تقليل نسبة استخدامهم للنمط الإشرافي المباشر، وفي الوقت نفسه زادوا في نسبة استخدامهم للنمطين الإشرافيين: التشاركي، وغير المباشر.

وهذا الاتجاه يؤكد رغبة المشرفين التربويين في منح المدرسين حرية أكبر في التغلب على المشكلات التي تواجههم في الميدان. لذا يوصي الباحث بضرورة التأكيد على هذا الاتجاه الحديث في الإشراف التربوي من خلال عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين في أثناء الخدمة.

٢ ـ أن المشرفين التربويين، **بعد** حصولهم على التدريب، يرون أن النمط التشاركي هو الأكثر استخداما، ويأتي النمط غير المباشر بالمرتبة الثانية، أما النمط المباشر فيأتي بالمرتبة الثالثة والأخيرة من حيث الاستخدام. وجاءت هذه النتيجة مؤيدة لمبادىء استخدام الأنماط الإشرافية التي نادى بها جالكمان صاحب نظرية الإشراف التربوي التطوري. لذا يوصي الباحث بضرورة إكساب المشرفين التربويين مهارات استخدام أنماط الإشراف التربوي التطوري وذلك من خلال دورات تدريبية تقام للمشرفين التربويين أثناء الخدمة.

٣ ـ حاجة المشرفين التربويين إلى فترة تدريبية أطول من الفترة التي حصلوا عليها في خلال هذه الدراسة بهدف زيادة فاعليتهم في تحديد المفاهيم الخاصة بالنمطين الإشرافيين التاليين: التشاركي، وغير المباشر.

٤ ـ أن كل المشرفين التربويين على اختلاف فئاتهم لا يمتلكون معرفة أو خبرة سابقة بأنماط الإشراف التربوي التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر. لذا يوصي الباحث بأهمية تعريف المشرفين التربويين بالإطار النظري لنظرية الإشراف التربوي التطوري وكيفية تطبيقها في الميدان

وذلك من خلال تضمينها كمقرر في برامج إعداد المشرفين التربويين والقيادات التربوية بكليات التربية في المملكة العربية السعودية.

٥ ـ أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى يستخدمون النمط الإشرافي المباشر مع المدرسين بشكل أكبر مما يستخدمه المشرفون التربويون أصحاب المؤهلات الأدنى في الاختبار التحصيلي البعدي. وقد عزي سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين أصحاب المؤهلات الأعلى قد يشعرون بالامتياز والتعالي على المدرسين الذين هم بشكل عام من أصحاب المؤهلات الأقل.

لذا يوصي الباحث بضرورة إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينة من المشرفين التربويين أكبر مما اعتمدت عليه الدراسة الحالية وذلك للتأكد من صحة هذه النتيجة.

٦ ـ أن متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي مقارب إلى حد بعيد متوسط درجات تحصيلهم في الاختبار البعدي بالنسبة لكل الأنماط الإشرافية الثلاثة. على حين كان هناك تفاوت كبير بين متوسط درجات تقدير المشرفين التربويين الذاتي ومتوسط درجات تحصيلهم في الاختبار القبلي بالنسبة للنمطين التاليين: المباشر وغير المباشر. وقد عزي الأمر إلى استفادة المشرفين التربويين الواضحة من عملية التدريب على كيفية استخدام الأنماط الإشرافية لنظرية الإشراف التربوي التطوري. لذا يوصي الباحث بالآتي:

أ ـ أن تتبنى الإدارة العامة للتوجيه والتدريب بوزارة المعارف عمل دورات تدريبية في نظرية الإشراف التربوي التطوري في سبيل رفع مستوى تأهيل المشرفين التربويين في أثناء الخدمة.

ب ـ أن تقوم كليات التربية وإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية بإدخال مقرر بعنوان «نظرية الإشراف التربوي التطوري» في برامجها الخاصة بإعداد المشرفين التربويين قبل الخدمة.

المراجع

١ - وزارة المعارف، **دليل الموجه التربوي**، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠٨هـ، ص١٤.

٢ - وزارة المعارف، **دليل الموجه التربوي**، مرجع سابق، ص٢٠.

٣ - الخطيب، رداح وآخرون، **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة**، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٤م، ص١٤٦.

٤ - متولي، مصطفى محمد، **الإشراف الفني في التعليم «دراسة مقارنة»**، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٣م، ص٤٤٣.

٥ - انظر كلا من:

أ - الحبيب، عبدالرحمن، **مشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الرياض التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ، ص هـ - و.

ب - القطيفي، طيبة عبدالعزيز، **مشكلات التوجيه التربوي في المدارس الحكومية الثانوية للبنات في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٥هـ، ص١٠٥.

جـ - سنقر، صالحة، تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته، ورقة عمل مقدمة إلى **حلقة دراسية حول الإشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، تونس، ١٤٠٤هـ، ص٦٠-٦١.

٦ - Sund, Robert B. **Piaget for Educatiors-** Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1976, pp.48-52.

٧ - الكناني، ممدوح عبدالمنعم، **مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو**، مكتبة ومطبعة مصر، ١٩٨٧م، ص٢٦.

٨ ـ Glickman, Carl D. {Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction}. ASCD Alexandria, Virginia. 1981, p.12.

٩ ـ Glickman, 1981 (Op. cit) p. 12.

١٠ ـ Glickman, 1981 (Op. cit) p.15.

١١ ـ عبيدات، ذوقان وآخرون، **البحث العلمي مفهومه - أدواته - أساليبه**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ١٩٨٣م، ص٢٥١.

١٢ ـ Glickman, Carl D. and Gordon, Stephen P. {Clarifying Developmental Supervision}. **Educational Leadership.** V.44 N.8 May 1987, p.64.

١٣ ـ Glickman. C.D. **Supervision of Instruction** A Developmantal Approach Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1985, p.62

١٤ ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. cit) pp.44-47.

١٥ ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. cit) pp.47-57.

١٦ ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. #cit) pp.62.

١٧ ـ Glickman. C.D. and Tamashiro, R.T. {Determining one's beliefs regarding teacher Supervision}. **NASSP Bulletin.** Dec. 1980, pp.74-80.

١٨ ـ Glickman, Carl D. 1987 (Op. cit) pp.64-68.

١٩ ـ Glickman, Carl D. 1987 (Op. cit) pp.51.

٢٠ ـ المقوشي، عبدالله عبدالرحمن «قياس التفكير التجريدي لخريجي المرحلة الثانوية الذين التحقوا بكلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٠٣/ ١٤٠٤هـ، باستعمال اختبار موضوعي - دراسة أولية» **مجلة دراسات تربوية**، جامعة الملك سعود، م٢(١٩٨٥م)، ص ص ١٧٥-٢٧٨.

٢١ ـ المقوشي، عبدالله عبدالرحمن «قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب الجدد الذين التحقوا بكلية التربية

جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ»، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، م ٤ ع ١ ، ١٤١٢هـ، ص١٨.

٢٢ ـ المقوشي، عبدالله عبد الرحمن «قياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية (التدريب الميداني) الذين سوف يتخرجون في كلية التربية - جامعة الملك سعود مع نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/ ١٤١٠هـ»، **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، م ٤ ع ١ ، ١٤١٢هـ، ص١٧٩.

٢٣ ـ المقوشي، عبدالله عبدالرحمن، **المرجع نفسه**، ١٤١٢هـ، ص١٩٥.

٢٤ ـ حسان، حسن محمد، وعبدالعاطي أحمد الصياد، «بناء العاملين لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة (السعودية)» **رسالة الخليج العربي**، العدد السابع عشر، السنة السادسة، الرياض، ١٩٨٦م، ص ص ١٣١-١٣٩.

٢٥ ـ بالغنيم، نعيمة بنت عبدالرحمن، **الممارسات الإشرافية بالصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الابتدائية للبنات وعلاقتها بتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو الهندسي من وجهة نظر الموجهات والمعلمات.. دراسة ميدانية في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ذو القعدة ١٤١٠هـ، ص ص ١٩٨-٢٠٥.

٢٦ ـ Copeland, Willis, D.Studaent Teachers' Preference for Supervisory Approach. **Journal of Teacher Education** No.2. March-April 1982, pp.32-36.

٢٧ ـ Glatthorn, Allan A. **Differentated Supervision.** ASCD. Alexsandria, Virginia, 1984, pp. 1-6.

٢٨ ـ Cook, Paul F. and Others. **Developing Supervision Skills Establishing and Effectiv Plans** New Orieans March, 1987, ERIC, No ED 325955 pp. 3 - 7 .

٢٩ـ Hoover, Nora L. and Lawrence, J.O. and Robert, G.C. {The Supervisor-Intern Relationship and Effective Interpersonal Communication Skills. **J. of Teacher Education** No 2 March-April, 1988, pp. 22-27.

٣٠ـ Cohn, Marilyn, and Gellman, Cician C. Supervision: A Developmental Appeoach for Fostering Inquiry in Presercice Teacher Education. **J- od Teacher Education-** No.2 March-April, 1988, pp.2-8.

٣١ـ Kaplan, Ada Shur, and Sharf, Simha Bassan, {Matching Teacher Characteristics With Supervisory styles as Relected in Teacher Efficacy and Satisfaction. Ed. D. Fordham University, 1989, 274 pp. (51/08-A:2584).

٣٢ـ Gordon, Stephen P. Developmental Supervision: An Exploratory Study of a Promising Model. **J. of Curriculum and Supervision.** ASCD. No. 4 Summer, 1990 pp. 293-307.

٣٣ـ Melucci, Rainer William. **Adaptive Style and Supervisory Effectiveness: A Survey of High School Supervisors and Teachers-** Ed. D. Fordham University, 1990. 205 pp. (51/11-A:3582).

٣٤ـ Glickman, C.D. 1981 (Op. cit) p.51.

* * *

الملاحق

ملحق رقم (١)

المحكمون

١ ـ د. مصطفى محمد متولي

٢ ـ د. علي سعد القرني

٣ ـ د. عابدين محمد شريف

٤ ـ د. سر الختم عثمان علي

٥ ـ د. إبراهيم عبدالوهاب البابطين

٦ ـ د. محمد الديحان

٧ ـ د. سلام سيد أحمد سلام

ملحق رقم (٢)

الاختبار

القسم الأول: معلومات عامة:

الرجاء وضع علامة (√) في المربع الذي يناسبك مما يأتي:

١ - **المؤهل الدراسي:**

- كليـة متوسطة ☐
- جامعي تربـوي ☐
- جامعي غير تربوي ☐
- جامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي ☐
- ماجستير ☐
- مؤهل آخر يذكر من فضلك..........

٢ - عدد سنوات الخبرة في التوجيه التربوي:

- أقل من ٥ سنوات ☐
- ٥ - ١٠ سنوات ☐
- أكثر من ١٠ سنوات ☐

٣ - عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها في مجال التوجيه التربوي:

- لا شيء ☐
- واحدة ☐
- اثنتان ☐
- ثلاث فأكثر ☐

٤ - العدد الإجمالي لنصابك من المدرسين:

يحدد من فضلك [ ]

القسم الثاني:

ضع نسبة مئوية واحدة أمام كل سؤال من الأسئلة الثلاثة التالية وذلك حسب تقديرك الشخصي:

١ ـ ما نسبة استخدامك للنمط المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (التشاركي وغير المباشر)؟ ٪

٢ ـ ما نسبة استخدامك للنمط التشاركي في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر وغير المباشر)؟ ٪

٣ ـ ما نسبة استخدامك للنمط غير المباشر في توجيه المدرسين الذين تشرف عليهم قياساً بالنمطين الآخرين (المباشر والتشاركي)؟ ٪

القسم الثالث:

ضع دائرة حول «أ» أو «ب» لكل فقرة مما يأتي، علماً بأنك قد لا توافق تماماً مع الاختيار لكن يجب أن تختار ما هو أقرب إلى إحساسك.

١ - أ - ينبغي أن يمنح المشرفون التربويون مدرسيهم درجة عالية من الاستقلالية والمبادأة على نطاق واسع.

ب - ينبغي أن يمنح المشرفون التربويون مدرسيهم توجيهات تتعلق بالطرق التي تساعدهم على تحسين تدريسهم.

٢ - أ - من الضروري للمدرس أن يحدد غاياته وأهدافه التي تسهم في نموه المهني.

ب - يجب على المشرفين التربويين مساعدة المدرسين على تعديل شخصياتهم وطرق تدريسهم بما يتفق وفلسفة المدرسة واتجاهاتها.

٣ - أ - لا يبدي المدرسون ارتياحاً أو حماسة عندما تكون معايير تقويمهم غير واضحة ولا محددة من قبل المشرفين التربويين.

ب - يفقد تقويم المدرسين فاعليته عندما لا يسمح لهم بالاشتراك مع المشرفين التربويين في تحديد الهدف من التقويم.

٤ - أ - تعتبر الثقة، والحماسة، والوضوح، والعلاقات الشخصية الجيدة بين المشرفين والمدرسين أموراً مهمة وأساسية في عملية توجيه المدرسين.

ب - المشرف التربوي الذي يهتم بأخطاء المدرسين أقل فاعلية من المشرف الذي يترك مجالاً مهنياً بينه وبين المدرسين.

٥ - أ - إن دوري خلال المداولات الإشرافية يؤدي إلى التفاعل الإيجابي وذلك بتبادل المعلومات الواقعية.

ب - إن الطرق والوسائل التي أستخدمها في المداولات الإشرافية مع المدرسين غرضها الوصول إلى اتفاق في الرأي بهدف تحسين وضع المدرسين في المستقبل.

٦ - أ - أقوم بتطوير الأهداف مع كل مدرس أشرف عليه بغرض مساعدته في تحقيق غايات المدرسة.

ب - أحاول أن أحدد قدرات وأهداف كل مدرس من المدرسين الذين أشرف عليهم كم يعملوا على تطوير أنفسهم بأنفسهم.

٧ - عندما يتعرض عدد من المدرسين لمشكلات متشابهة داخل حجرة المدرسة، أفضل أن أقوم بما يلي:

أ - أجمع المدرسين المعنيين كي يعملوا سوياً على وضع حلول للمشاكل المعروضة.

ب - مساعدة كل مدرس على اكتشاف نقاط القوة لديه، وقدراته الخاصة بقصد أن يجد حلاً لمشكلاته بنفسه.

٨ - من الأمور المهمة جداً في تحديد حاجة المدرسين إلى التدريب في أثناء الخدمة ما يلي:

أ - عندما يشعر المشرف التربوي بأن هناك عدداً من المدرسين تنقصهم المعرفة أو المهارة في مجال محدد نتيجة التوتر النفسي أو استخدام طرق تدريس غير فعالة.

ب - عندما يشعر عدد من المدرسين بحاجة إلى تقوية قدراتهم في مجال تدريس موادهم.

٩ - أ - ينبغي لمسؤولي الإشراف التربوي أن يقرروا أهداف التدريب في أثناء الخدمة لأنهم يعرفون قدرات المدرسين وحاجات المدارس.

ب - ينبغي أن يعرف المدرسون ومسؤولو الإشراف التربوي أهداف برنامج التدريب في أثناء الخدمة قبل انعقاد برنامج التدريب.

١٠ - أ - إن المدرسين الذين يشعرون بنمو في الشخصية هم أكثر فاعلية في تدريسهم داخل حجرة الدراسة من المدرسين الذين لا يشعرون بذلك.

ب - إن المعرفة والقدرة على استخدام طرق وأساليب التدريس التي طورت خلال سنوات ماضية ينبغي أن تدرس ويعمل بها من قبل كل المدرسين ليصبحوا أكثر فاعلية في تدريس طلابهم.

١١ - عندما أشعر بأن مدرساً قام بتأنيب طالب بأسلوب مبالغ فيه:

أ - أشرح، من خلال اجتماعي مع المدرس المعني، لماذا كان التأنيب مبالغاً فيه.

ب - أسأل المدرس عن تفاصيل الحادثة، لكن لا ألغي حكمي السابق.

١٢ - أ - إحدى الطرق الفعالة لتحسين أداء المدرس وضع أهداف سلوكية واضحة وإيجاد دافع قوي لدى المدرس لتحقيق هذه الأهداف.

ب - الأهداف السلوكية، محفزة ومشجعة ومساعدة على العمل لبعض المدرسين لكنها معوقة للبعض الآخر، كما أن بعض المدرسين يستفيد من الأهداف السلوكية في بعض المواقف وليس في كل المواقف.

١٣ - خلال المداولات الإشرافية الأولية التي تسبق عملية الملاحظة:

أ - أقترح على المدرس ما أرغب ملاحظته، لكن أترك للمدرس القرار النهائي حول أهداف الملاحظة وطرقها.

ب - أحدد مع المدرس أهداف الملاحظة وأساليبها.

١٤ - أ - يحدث تحسن بطيء عندما يواجه المدرسون مشكلات محددة فإنهم يتعلمون بسرعة أكبر ويساعد ذلك على ارتفاع معنوياتهم.

ب - الأنشطة التي تمارس من خلالها جماعة هي أكثر متعة، ولكنني وجدت أن النقاش المفتوح مع المدرس على انفراد حول مشكلة ما يقود إلى نتائج إيجابية.

١٥ - عندما يحدد برنامج زمني للتدريب في أثناء الخدمة أو ورشة عمل لتطوير أداء الهيئة التدريسية، ينبغي التأكد من:

أ - أن جميع المدرسين الذين أسهموا في اتخاذ قرار إقامة برنامج التدريب في أثناء الخدمة سوف يلتحقون بالبرنامج.

ب - أن المدرسين - بصرف النظر عن دورهم في إقامة البرنامج - ينبغي أن يكونوا قادرين على اتخاذ القرار فيما إذا كان البرنامج التدريبي ذا علاقة بنموهم المهني والشخصي، وإذا لم يكن له علاقة بذلك فمن حقهم عدم الحضور إلى البرنامج التدريبي.

ملحق رقم (٣)

قيم متوسطات مربعات درجات الاختبار التحصيلي القبلي لأنماط الإشراف التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وحساب مجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر «ف» من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغيري الخبرة والنصاب

المتغير	الاختبار التحصيلي	النمط الإشرافي	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات «التباين»	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	القبلي	المباشر	بين المجموعات	٢	١,٤٧	٠,٧٣	٠,٢٩	٠,٧٥ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٦٤,٦٧	٢,٤٨		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٦,١٤			
	القبلي	التشاركي	بين المجموعات	٢	٤,٦٢	٢,٣١	٠,٩٣	٠,٤١ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٦٤,٨٢	٢,٤٩		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٩,٤٤			
	القبلي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	٣,٤٤	١,٧٢	٠,٥٧	٠,٥٧ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٨,٧٧	٣,٠٣		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٢,٢١			
نصاب المشرفين التربويين من المدرسين	القبلي	المباشر	بين المجموعات	٢	٢,١٠	١,٠٥	٠,٤٣	٠,٦٦ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٦٤,٠٣	٢,٤٦		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٦,١٣			
	القبلي	التشاركي	بين المجموعات	٢	١٢,٣٤	٦,١٧	٢,٨١	٠,٠٨ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٥٧,١٠	٢,١٩		
			المجموع الكلي	٢٨	٦٩,٤٤			
	القبلي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	٤,٣٤	٢,١٧	٠,٧٢	٠,٤٩ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٧,٨٦	٢,٩٩		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٢,٢٠			

ملحق رقم (٤)

قيم متوسطات مربعات درجات الاختبار التحصيلي البعدي لأنماط الاشراف التطوري: المباشر، والتشاركي، وغير المباشر، وحساب مجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر «ف» من وجهة نظر المشرفين التربويين حسب متغيري الخبرة والنصاب

المتغير	الاختبار التحصيلي	النمط الإشرافي	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات «التباين»	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	البعدي	المباشر	بين المجموعات	٢	٣,٨٧	١,٩٣	٠,٦٥	٠,٥٣ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٦,٨٢	٢,٩٥		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٠,٦٩			
	البعدي	التشاركي	بين المجموعات	٢	٢,٨١	١,٤٠	١,٢٣	٠,٣١ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٢٩,٧٤	١,١٤		
			المجموع الكلي	٢٨	٣٢,٥٥			
	البعد،ي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	١١,٤٣	٥,٧٢	١,٦٩	٠,٢٠ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٨٧,٨٨	٣,٣٨		
			المجموع الكلي	٢٨	٩٩,٣١			
نصاب المشرفين التربويين من المدرسين	البعدي	المباشر	بين المجموعات	٢	٥,٠٣	٢,٥٢	٠,٨٦	٠,٤٣ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٧٥,٦٥	٢,٩١		
			المجموع الكلي	٢٨	٨٠,٦٨			
	البعدي	التشاركي	بين المجموعات	٢	٢,٣٠	١,١٥	٠,٩٩	٠,٣٨ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٣٠,٢٥	١,١٦		
			االمجموع الكلي	٢٨	٣٢,٥٥			
	البعدي	غير المباشر	بين المجموعات	٢	١٣,٩١	٦,٩٥	٢,١١	٠,١٤ غير دالة
			داخل المجموعات	٢٦	٨٥,٤٠	٣,٢٨		
			المجموع الكلي	٢٨	٩٩,٣١			

مجلة جامعة الملك سعود، م ٦، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢١١ ـ ٢٤٥، (١٤١٤هـ/١٩٩٤م).

إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية المهنية في مناهج التعليم العام وسبل تطبيقها في المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية من أجل تزويد كل طالب في هذه المرحلة بتعليم نظري وتعليم عملي في آن واحد، وبغض النظر عن كون الطالب سيواصل تعليمه النظري أو الفني والمهني أو سينخرط في الحياة العملية بعد التخرج.

واستخدم الباحث في دراسته لهذا الموضوع المنهج الوصفي التحليلي. وتم جمع المعلومات والبيانات والحقائق عن طريق مصادر متنوعة منها: مطبوعات وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، ونتائج وتوصيات الندوات والمؤتمرات والتجارب الدولية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد بيّنت الدراسة أهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة، والعقبات التي قد تعوق تطبيقه. وتضمنت الدراسة عدة مقترحات قد تسهم في تطبيق هذا العمل والاستفادة منه. كما بيّنت الدراسة ضرورة توافر الوعي والقناعة لدى المسؤولين وأولياء الأمور وعامة الناس بأهمية التربية المهنية والحاجة إليها، قبل البدء في التنفيذ من قِبل الأطراف المعنية بالأمر.

مقدمة

يعد تحسين التعليم وإصلاح مساره قضية تشغل فكر المربين والمفكرين في أنحاء المعمورة كافة لما للتعليم من أثر واضح في تحقيق تطلعات الشعوب في مجالات الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية. ومع أن الإنسان مر بعصور عديدة حقق من خلالها تقدمًا ورقيًا بيد أن هذا العصر، العصر الحديث، يشهد تقدمًا منقطع النظير لم يسبق له

مثيل في مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والاتصالات، والانفجار المعرفي. ويملي هذا العصر إراداته على التربية ويدفع بها إلى ضرورة الاستفادة والاستمتاع بتلك المنجزات الحضارية المطردة بما تتفق وقيم تلك المجتمعات ومبادئها، وذلك من خلال أساليب ومضامين تربوية جديدة. وقد تبين أن أساليب النظم التربوية التقليدية أصبحت غير مجدية في تحقيق بعض الأهداف التربوية المهمة مثل: إعداد المتعلم للحياة، وتمكينه من فهم ظروف الواقع والثقافة المعاصرة[١، ص٢١٧]. وعدم إعداد المتعلم للحياة بشكل ملائم هو نتيجة طبيعية لسيادة الطابع النظري على مناهج التعليم العام[٢، ص ص١٨-٢١] وللفصل اللامنطقي بين التعليم النظري والتعليم العملي. وقد حث الدين الإسلامي الحنيف على عدم الفصل بين العلوم الدنيوية والعلوم الأخروية، وعلى عدم التفريق بين اكتساب المهارات العملية أو اكتساب المهارات النظرية[٣، ص ص١١٧-١٢٥]. فالتكامل بين العلم والعمل في منهج التعليم العام سوف يسهم في إعداد الطالب لمواجهة الحياة بفاعلية كما يعده في الوقت نفسه إلى مواصلة التعليم في المستويات الأعلى. ويسهم هذا التكامل في المنهج المدرسي إلى توثيق الروابط بين التعليم والتدريب وبين المدرسة والمجتمع.

وفي ضوء التطورات والنهضة الشاملة التي تعيشها المملكة العربية السعودية في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعمرانية أصبح من الضروري أن يلبي التعليم العام بشكل عام والتعليم المتوسط بشكل خاص حاجات الفرد والمجتمع على حد سواء من خلال توثيق الصلة بين المدرسة والمجتمع والتعليم والعمل، وذلك بإدخال التربية المهنية في منهج المدرسة المتوسطة العامة للبنين. ومما يعزز هذا الاتجاه الرأي القائل - وهو لمفكر سعودي: «إن أمة تحاول أن تبني لنفسها قلعة علمية وتكنولوجية يجب أن توجه ٨٠٪ من أبنائها لأعمال حرفية، ١٠٪ لأعمال فنية، ٥٪ للعلوم والبحوث، ٥٪ لشحذ الفعالية الروحية للأمة»[٤، ص١٩٩].

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالتربية المهنية في مناهج التعليم العام وسبل تطبيقها في المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية من أجل تزويد كل

طالب في هذه المرحلة بتعليم نظري وتعليم عملي في آن واحد، وبغض النظر عما إذا كان الطالب سيواصل تعليمه النظري أو الفني والمهني أم سوف ينخرط في الحياة العملية بعد التخرج؟ وبعبارة أخرى إن هذه الدراسة تهدف إلى تطوير مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية لتشتمل على المواد الدراسية الأكاديمية بالإضافة إلى التربية المهنية.

وتحدد مشكلة الدراسة في ضوء الهدف بالسؤال الرئيس التالي: ما التربية المهنية المقترحة لمناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية؟ ويجيب الباحث عن هذا السؤال الرئيس بالأسئلة الفرعية التالية:

١ ـ ما مفهوم التربية المهنية المطلوب إيجاده في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

٢ ـ ما التجارب التي قام بها نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لإدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين؟

٣ ـ ما أهم الدراسات والتجارب التربوية العالمية والعربية في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة؟

٤ ـ ما أهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية؟

٥ ـ كيف يمكن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة

إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد يسهم في تحسين اتجاهات الطلاب نحو العمل اليدوي.

٢ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة يزيد من فرص التعرف على استعدادات وميول الطلاب المهنية ثم توجيهها لما يناسبها.

٣ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد ينمي لدى الطلاب هوايات نافعة يمارسونها في أوقات فراغهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالفائدة.

٤ ـ إن إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة قد يسهم في زيادة إقبال الطلاب على التخصصات العملية عند التحاقهم بالمرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة

١ ـ التربية المهنية: يقصد بالتربية المهنية في هذه الدراسة الأنشطة العملية وأسسها النظرية التي يمارسها الطلاب في التعليم العام بهدف تزويدهم بقدر مناسب من المعلومات عن المهن المتاحة في مجتمعهم، ومساعدتهم في اكتشاف مواهبهم وقدراتهم وتزويدهم بالمهارات الأساسية لتشغيل وصيانة الأجهزة والمعدات المستخدمة في حياتهم اليومية.

٢ ـ المنهج: يقصد بالمنهج في هذه الدراسة جميع ما تقدمه المدرسة المتوسطة العامة لطلابها من مواد وبرامج وأنشطة تعليمية في سبيل إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلمين.

٣ ـ المرحلة المتوسطة العامة: هي المرحلة الدراسية الخاصة بالبنين فقط والتابعة لوزارة المعارف ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على شهادة الكفاءة المتوسطة التي تؤهله للالتحاق بالمرحلة الثانوية العامة أو الفنية.

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع المعلومات والبيانات والحقائق عن طريق ما يلي:

١ ـ الاطلاع على الوثائق والتقارير والتجارب الصادرة من وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

٢ ـ الاطلاع على نتائج وتوصيات بعض الندوات والمؤتمرات الدولية والعربية والخليجية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٣ ـ الاطلاع على بعض الكتب التربوية والدراسات الميدانية والمكتبية ونتائج التجارب العالمية والعربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

مفهوم التربية المهنية المطلوب إيجاده في منهج المرحلة المتوسطة العامة

مفهوم التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة هو تزويد طلاب المدرسة المتوسطة بقدر مناسب من الثقافة المهنية والثقافية العامة على حد سواء. فالمدرسة المتوسطة متنوعة في برامجها لكنها موحدة لكل الطلاب، حيث ينبغي أن يحصل كل طالب في هذه المدرسة على تعليم نظري وتعليم عملي في الوقت نفسه. وقضية التكامل بين البعدين النظري والعملي في مناهج التعليم العام يمثل اتجاهًا تربويًا عالميًا قويًا اتجهت إلى تطبيقه في المرحلة المتوسطة كثير من الأنظمة التربوية في العالم في سبيل تزويد الناشئة بالمهارات والخبرات والمعارف والقيم والاتجاهات المناسبة لظروف البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيشونها. وبعد إكمال الطالب المرحلة المتوسطة بنجاح يمكنه أن يواجه الحياة، أو أن يواصل تعليمه العام أو تعليمه الفني والمهني بالجودة نفسها.

ومشكلة الفصل بين التعليم النظري والعملي تعتبر من أهم المشكلات التي تواجه التربية في العصر الحديث، وتمتد جذور هذه المشكلة إلى الفكر التربوي المثالي لدى اليونانيين الذين آمنوا بسمو العقل على الجسم وبالتالي غلّبوا سمو الفكر على العمل اليدوي[٥، ص١٤٣].

وقد كان لهذا الفكر التربوي أثر واضح على الأنظمة التعليمية الغربية على مر العصور. أما بالنسبة لأنظمة التعليم في العالم العربي، فقد تأثرت هي الأخرى بأنظمة التعليم الغربية، ويرى أحد الكتاب العرب أن نظام التعليم في العالم العربي هو «نظام تربوي انتقل إلينا من مجتمعات أخرى، فجذوره وخلفياته والعوامل التي أسهمت في تكوينه لم تنبع كلها من أرضنا»[٦، ص٢٧]. ونتيجة لعملية الفصل بين التعليم النظري والتعليم العملي تشكل نظامان تعليميان متوازيان ومنفصلان في أمور عدة أهمها: المناهج، إعداد المعلمين، الإدارة المشرفة أو الجهة المسؤولة. وقد حظي التعليم العام النظري بمنزلة اجتماعية رفيعة وكان الإقبال عليه منقطع النظير، لكن التعليم العملي الفني والمهني كان يعاني من مشكلات عديدة وفي مقدمتها عدم الإقبال عليه أو الالتحاق بمؤسساته. وقد أشارت الإحصاءات إلى أن نسبة الملتحقين بالتعليم الفني في المملكة العربية السعودية تراوحت بين ٣٪ و٥٪ من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي[٧، ص٣٥٦]، على الرغم من أن سياسة المملكة العربية السعودية التعليمية تشجع الناشئة على الالتحاق بقطاعات العمل

والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. كما أن تعاليم الدين الإسلامي الحنيف تؤكد على أهمية العمل وتعلي من شأنه، حيث قال الله تعالى في محكم كتابه: ﴿ وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَّكُمْ لِتُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ ﴾ [٨،سوره الأنبياء آية ٨٠]. وجاء في الحديث الشريف: «ما أكل أحد طعامًا قط خيرًا من أن يأكل من عمل يده، وإن نبي الله داود عليه السلام كان يأكل من عمل يده»[٩، جـ ٤، ص ٣٥٥].

وقد برز مفهوم التربية المهنية في مناهج التعليم العام كأحد الحلول لمشكلة الفصل بين التعليم العام والتعليم الفني، والتي تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية في العالم العربي ودول العالم الثالث. واتجهت بعض دول العالم الثالث أخيرًا إلى إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة الابتدائية بسبب معاناتها من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وقلة الموارد المادية مما جعلها غير قادرة على استيعاب كل خريجي التعليم الابتدائي في المراحل التعليمية التالية، مما يضطر كثيرًا من التلاميذ إلى مواجهة الحياة بعد التعليم الابتدائي مباشرة. ومما تجدر الإشارة إليه، هو أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لا يجعل منه بأي حال من الأحوال تعليمًا حرفيًا، بل هو تعليم عام وهدفه الأساسي هو اكتشاف ميول واستعدادات الطلاب المهنية وتوجيهها لما يناسبها، كما أنه يغرس في نفوس الطلاب اتجاهات إيجابية حيال العمل اليدوي.

ومن ثم فإن بداية المرحلة المتوسطة تعتبر هي الفترة المناسبة لإدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام لما يتصف به طالب هذه المرحلة من مستوى في النضج العقلي يصاحبه ظهور القدرات العقلية الخاصة التي تعتبر الركيزة الأساسية في التعرف على ميول واستعدادات الطلاب الأكاديمية والمهنية ثم توجيهها لما يناسبها.

ومما تقدم يمكن استخلاص المبادىء الأساسية التي تقوم عليها عملية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة وهي:

١ ـ العمل هو الأساس الرئيس المهم الذي تقوم عليه التربية المهنية.

٢ ـ الجمع بين النواحي النظرية والنواحي العملية في منهج واحد مع إلزام كل الطلاب في دراسة هذا المنهج دون استثناء.

٣ ـ ربط التربية المهنية بمفاهيمها واتجاهاتها ومهاراتها بحياة المتعلمين اليومية .

٤ ـ أن تربط التربية المهنية ربطًا قويًا بواقع المجتمع السعودي وطموحاته في سبيل خدمة خططه التنموية الشاملة .

٥ ـ بدء إدخال التربية المهنية في منهج التعليم العام بعد أن يكتسب الطالب مهارات التعليم الأساسية : قراءة ، وكتابة ، وحساب ، وعلوم الدين .

٦ ـ وبهذه الأسس يكون التعليم تعليمًا مفتوح القنوات يسمح لخريجيه بمواصلة تعليمهم في المراحل التعليمية الأعلى .

أهداف إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام

تهدف التربية المهنية كما حددت في مؤتمر تورينو بإيطاليا إلى ما يلي [١٠ ، ص ص ٢٥-٣٠] :

١ ـ تعديل نظم التعليم لتصبح قادرة على مقابلة الاحتياجات الفردية والاجتماعية .

٢ ـ تعديل الاتجاهات وذلك من خلال تنمية اهتمام الطلاب بالتكنولوجيا وجعلهم ينظرون إلى العمل نظرة احترام وتقدير .

٣ ـ إكساب الطلاب بعض المهارات العملية المفيدة مثل استخدام العدد اليدوية وممارسة عمليات الإصلاح والصيانة ، سواء أكان الطالب سيستغل هذه المهارات في مجال العمل أو سيمارسها في أوقات فراغه كنوع من الهواية النافعة .

٤ ـ تحسين العملية التعليمية وذلك من خلال التوازن بين النشاطات النظرية والعملية التي تسهم في تنمية القدرات العقلية والجسمية للطلاب ، كما تسهم في تقوية واقعية التعليم وزيادة قدرة الطلاب على اكتساب المعرفة .

٥ ـ توسيع أفق خيال الطلاب وتنمية قدراتهم على الابتكار ، وذلك من خلال تشجيع الطلاب على مجابهة البيئة التي يعيشون فيها بكل ما فيها من مصاعب بروح ابتكارية وبقدرة على التخيل وسعة الأفق بدلاً من تلقينهم أجوبة جاهزة سلفًا .

٦ ـ تحقيق المتطلبات المسبقة للدراسات المهنية والفنية الأكثر تقدمًا : بالرغم من أن برامج التربية المهنية تعتبر برامج عامة متاحة لجميع الطلاب ، إلا أنها تحقق المبادىء الأساسية الضرورية للنجاح في الدراسات المهنية والفنية الأكثر تقدمًا بالنسبة لأعداد من الطلاب الموهوبين .

٧ ـ الملاحظة والتوجيه وذلك من خلال تزويد الطلاب بقواعد أفضل في مجال التوجيه التربوي والمهني وإتاحة الفرصة أمام الطلاب الموهوبين والمهتمين بالمجالات غير الأكاديمية ليتمكنوا من إظهار بعض ميولهم الطبيعية.

وقد أسهم مكتب التربية العربي لدول الخليج في تحديد الأهداف المناسبة للتربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للدول الخليجية الأعضاء كما يلي[١١، ص ب]:

١ ـ أن يكتسب المتعلم بعض المعلومات المتعلقة بالحِرَف الشائعة في مجتمعه.

٢ ـ أن يدرك المتعلم كيفية التعامل مع الأجهزة والمواد.

٣ ـ أن يسهم المتعلم في المحافظة على الخامات والمواد الأولية في البيئة ويحسن استخدامها.

٤ ـ أن تنمو لدى المتعلم بعض المهارات الحركية العملية السليمة.

٥ ـ أن تنمو لدى المتعلم هوايات عملية نافعة ليمارسها في فراغه.

٦ ـ أن يقدر المتعلم العمل اليدوي والقائمين عليه.

٧ ـ أن يدرك المتعلم قيمة العمل الجماعي وأثره في التعاون أو التضامن الاجتماعي.

تجارب نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين

يفضل إعطاء لمحة تاريخية موجزة عن نشأة التعليم المتوسط العام بالمملكة العربية السعودية وتطوره، قبل الخوض في محاولات تطوير منهج التعليم المتوسط. كان التعليم المتوسط العام للبنين حتى عام ١٣٧٧هـ مندمجًا في التعليم الثانوي. وكانت مدة الدراسة في المرحلة الثانوية آنذاك ست سنوات. وفي عام ١٣٧٨هـ قسمت المرحلة الثانوية إلى قسمين هما المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات دراسية. وكانت هذه هي بداية مولد المرحلة المتوسطة العامة بالمملكة العربية السعودية كمرحلة مستقلة يمنح الطالب الناجح في نهايتها شهادة الكفاءة المتوسطة. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن عدد المدارس المتوسطة العامة للبنين عند انفصال المرحلة المتوسطة عن المرحلة الثانوية كان عشرين مدرسة [١٢، ص٩]. وفي عام ١٣٩٢هـ ضمت المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الابتدائية وأصبح التعليم المتوسط متممًا للتعليم الابتدائي، مع وجود الشهادة

الابتـدائية وشهـادة الكفاءة المتوسطة . وفي عام **١٣٩٤هـ** تم فصل التعليم المتوسط عن التعليم الابتدائي ليعود كما كان مرحلة تعليمية قائمة بذاتها . وعلى الرغم من أن المدرسة المتوسطة تعتبر مؤسسة حديثة العهد في نظام التعليم العام السعودي ، إلا أنها انتشرت وزاد عدد طلابها بشكل لافت للنظر، وجدول رقم١ يوضح ذلك .

جدول رقم ١ . التطور الكمي لمدارس وطلبة المدارس المتوسطة التابعة لوزارة المعارف [١٣ ، ص٢٤] .

البيـــان	المـــدارس	الطلبـــــة
١٣٨٠هـ	١٧	٢,٣٣٨
١٣٨٥هـ	٨٢	١٤,٩٣٠
١٣٩٠هـ	٢٣٨	٤٢,٩٤٥
١٣٩٥هـ	٤٢١	٨٠,٦١٨
١٤٠٠هـ	٩٠٦	١٤٣,٧٢٥
١٤٠٥هـ	١٣٢٣	٢٠٣,٢٥٢
١٤١٠هـ	١٧٦٦	٢٧٩,٧٧٠
١٤١٢هـ(*)	١٩٩٥	٣٠٦,٦٤٠

(*) [١٤ ، ص ١٧].

تجربة وزارة المعارف الأولى

المتتبـع لمراحـل التجـديد التربوي في المملكة العربية السعودية، يلاحظ أن بداية تجارب إدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة قد ظهرت قبل أكثر من ثلاثين عامًا . ففي عام ١٣٨٠هـ (١٩٦٠م) أنشـأت وزارة المعـارف تجربـة المتـوسطات النموذجية في مدرستين متوسطتين إحداهما في الرياض والثانية في الدمام . وتقوم هذه التجربة على الأسس الآتية[١٢ ، ص١٥]:

١ ـ وضع خطة دراسية تتفق والروح العامة للخطة والمنهج في المتوسطات العامة، مع إبراز بعض نواحي ليست موجودة في المتوسطات العامة كالمواد التجارية والصناعية .

٢ ـ السير على أساس نظام اليوم المدرسي الكامل مع وجبة غذائية وممارسة نشاطات متممة للمنهج الدراسي.

٣ ـ إدخال طريقة المشروع في هذه المدارس والاستفادة من المادة الاختيارية التي يختارها الطلاب كل حسب اتجاهه ـ سواء أكانت تجارية أم صناعية في تنمية مواهبه وقدراته.

٤ ـ زيادة عدد الحصص الأسبوعية في المتوسطات النموذجية إلى ٤٠ حصة، في حين كان عدد الحصص في المتوسطات العامة ٣٦ حصة في الأسبوع. وزيادة عدد الحصص في المتوسطات النموذجية من أجل المواد الاختيارية والنشاطات المختلفة.

وقد تبين للمسؤولين في وزارة المعارف أن هذه التجربة حققت نجاحًا فتم التوسع فيها بالمدن التالية: أبقيق والخبر ورحيمة والقطيف وصفوى والثقبة وسيهات والهفوف والمبرز. وكانت تقبل المتوسطات النموذجية تلاميذها من الحاصلين على الشهادة الابتدائية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات. ومناهج المتوسطات النموذجية تقوم على الربط والتكامل بين الثقافة العامة والثقافة المهنية والتطبيق العملي، ويتضح من جدول رقم ٢ خطة الدراسة بالمتوسطات النموذجية.

وأخيرًا تبين أن تجربة المتوسطات النموذجية لم تحقق النجاح المطلوب، فقامت وزارة المعارف بتصنيفها والعودة إلى الخطة الدراسية المطبقة في المدارس المتوسطة العامة النهارية، إلا أن المتوسطات النموذجية ظلت محتفظة باسمها فقط حتى الآن. وقد يرجع سبب عدم نجاح هذه التجربة لكونها أنشئت في فترة مبكرة قياسًا بنشأة المرحلة المتوسطة، حيث إن نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لم يعرف المرحلة المتوسطة إلا في عام ١٣٧٨هـ. ويبدو أن قناعة المسؤولين في نشر التعليم المتوسط وتعميمه آنذاك كانت أكبر من التفكير في تحسين مستوى نوعيته.

تجربة وزارة المعارف الثانية

في العام الدراسي ١٣٨٨/ ١٣٨٩هـ قامت وزارة المعارف بإنشاء أربع مدارس متوسطة تجريبية في الرياض، والمدينة المنورة، وجدة، والهفوف، وأطلقت عليها مسمى المتوسطات الحديثة[١٢، ص١١]. ومنهج المدرسة الحديثة يشتمل على الثقافة المهنية والتطبيق العملي إلى جانب الثقافة النظرية. وتضمنت خطتها الدراسية ٢٨ حصة من المواد

جدول رقم ٢ . الخطة الدراسية في المدارس المتوسطة النموذجية [٧، ص٢١٢].

المـادة الدراسيـة	عدد الحصص الأسبوعية		
	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
علـوم دينيـة	٦	٥	٥
لغـة عربيـة	٧	٧	٦
الأناشيـد	١	١	١
المكتبـة	ـ	١	١
اللغـة الإنجليزيـة	٧	٧	٧
العلـوم الاجتماعيـة	٤	٤	٤
العلـوم والصحـة	٤	٤	٤
الرياضيـات	٤	٤	٥
التربية الفنية والمشروعات	٥	٥	ـ
التربية البدنيـة	٢	٢	٢
المادة الاختيارية : (صناعية، زراعية، تجارية)	ـ	ـ	٥
المجمـوع	٤٠	٤٠	٤٠

الثقافية والعلمية أسبوعيًا و١٠ حصص للثقافة المهنية والتطبيق العملي. وقد ورد في قرار إنشاء المدارس المتوسطة الحديثة ما يلي[١٥، ص ص٢٧٢-٧٣]:

١ ـ تستهدف السياسة التعليمية بعيدة المدى لوزارة المعارف إدخال مادة الثقافة المهنية والتطبيق العملي في مدارس المرحلة المتوسطة العامة.

٢ ـ المباشرة في افتتاح أربع مدارس في كل من جدة والمدينة المنورة والرياض والهفوف، وذلك ابتداءً من مستهل العام الدراسي ١٣٨٨/١٣٨٩هـ يطلق عليها اسم المدارس المتوسطة الحديثة.

٣ ـ يختار طلاب المدرسة المتوسطة الحديثة من حملة الشهادة الابتدائية وفق الشروط الخاصة التي توضع لذلك.

٤ ـ يعقد في نهاية العام الدراسي الثالث امتحان عام لجميع الطلاب المنتظمين في الصف الثالث، ويمنح الناجحون «شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة» والتي تعادل شهادة الكفاءة العامة.

٥ ـ يختار من بين الحاصلين على شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة الطلاب المؤهلون لمتابعة دراستهم في المعاهد الفنية والمدارس المهنية الثانوية. أما الذين لا يثبت أن لديهم ميولاً فنية أو مهنية فيوجهون إلى أنواع التعليم الأخرى في المرحلة الثانوية.

وعند إنشاء المتوسطة الحديثة تم الاتفاق على أن تقوم التجربة في عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ بغرض التوسع فيها أو إلغائها، وفي ضوء ذلك قامت لجنة من وزارة المعارف بتقويم التجربة في الموعد المقترح. وقد توصلت اللجنة إلى أن تجربة المتوسطات الحديثة تعتبر فكرة رائدة وأن التوسع فيها سيؤدي إلى تلبية احتياجات المجتمع السعودي من اليد العاملة الفنية. وقد تبين أن للمدرسة المتوسطة الحديثة فوائد عدة منها[١٢، ص١٢]:

١ ـ أن الذكاء المحدود لدى بعض الطلاب يمكن أن يظهر ويتبلور بالأعمال اليدوية المتنوعة.

٢ ـ تأمين مستقبل الطلاب الذين لا تسمح لهم ظروفهم بمتابعة الدراسة بعد المرحلة المتوسطة.

٣ ـ أن الثقافة الفنية لا غنى للمواطن عنها في حياته العادية حتى ولو كان سيمارس عملاً بعيدًا عن المجال المهني الفني.

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها تجربة المتوسطات الحديثة، إلا أن وزارة المعارف لم تتوسع في نشرها بمدن أخرى. وقد أشارت الإحصاءات الرسمية [١٢، ص١٢] إلى ازدياد طفيف في عدد الطلاب وعدد الفصول في المدارس المتوسطة الحديثة الأربع، حيث بلغ عدد الفصول عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ٣٢ فصلاً، في حين وصل عدد الفصول عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ٣٦ فصلاً، وبلغ عدد الطلاب عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ ٧٧٤ طالبًا، في حين وصل عدد الطلاب في عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ إلى ٩٥٦ طالبًا.

وعلى الرغم من جميع الجهود التي بذلت في سبيل تشجيع هذا النوع من المدارس إلا أنها في النهاية تحولت خطة المدارس المتوسطة الحديثة إلى الخطة الدراسية المعمول بها في المدارس المتوسطة العامة، وبذلك فقد انتهت تجربة المتوسطات الحديثة بالمملكة العربية السعودية وإن احتفظت باسمها حتى اليوم[١٦، ص٢٢].

ومن الأسباب المهمة التي أدت إلى عدم تطور المدرسة المتوسطة الحديثة وانتشارها ما يلي:

١ ـ المدرسة المتوسطة العامة تعتبر هي الطريق الطبيعي المؤدي إلى التعليم الثانوي العام وإلى التعليم الجامعي، في حين كان الهدف الأساسي للمتوسطة الحديثة هو توجيه الطلبة للتعليم الفني والمهني.

٢ ـ ندرة الموجهين الفنيين القادرين على المتابعة الدقيقة وإعطاء التوجيهات السليمة من أجل النهوض بهذه المدارس وتطويرها[١٥، ص٢٧٤].

٣ ـ ظهور الازدواجية في الإشراف على هذه المدارس بين الإدارة العامة للتعليم والإدارة العامة للتعليم الفني[١٦، ص٢٢].

٤ ـ يمنح الطالب المتخرج من المدرسة المتوسطة الحديثة شهادة الكفاءة المتوسطة الحديثة وهي مختلفة عن مسمى الشهادة التي يحصل عليها طالب المدرسة المتوسطة العامة (شهادة الكفاءة العامة)، وعلى الرغم من الاختلاف في المسمى إلا أن الشهادتين متعادلتان في المستوى.

٥ ـ انفصال الإدارة العامة للتعليم الفني عن وزارة المعارف وانضمامها إلى المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني التي أنشئت في ١٠/٨/١٤٠٠هـ كان له أكبر الأثر في تصفية المدارس المتوسطة الحديثة. حيث أصبح التعليم النظري الأكاديمي من اختصاص وزارة المعارف في حين أصبح التعليم الفني والمهني من اختصاص المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني.

دراسات وتجارب عالمية وعربية في مجال إدخال التربية المهنية في التعليم العام

حظي برنامج إدخال التربية المهنية في التعليم العام برعاية واهتمام العديد من دول العالم، ومن المنظمات الدولية والإقليمية مثل منظمة اليونسكو ومكتب التربية العربي لدول

الخليج. وسـوف يتم استعـراض بعض الدراسات والتجارب العالمية أولاً ثم استعراض بعض الدراسات والتجارب العربية ثانيًا.

أولاً: الدراسات والتجارب على المستوى العالمي

١ ـ اليابـان

تعتـبر اليابـان من الدول المتقدمة جدًّا في مجال الصناعات المختلفة وهي المنافس الوحيد للولايات المتحدة الأمريكية في إنتاج الإلكترونيات الدقيقة واستخداماتها في المصانع والحياة العامة[١٧، ص ص٤١-٤٢]. وقد فرض الشعب الياباني احترامه على كل شعوب الأرض، وعلى ذلك رأى الباحث أهمية التعرف على تجربة اليابان في مجال إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة. يلتحق الناشئة اليابانيون بالمرحلة المتوسطة ذات السنوات الثلاث بشكل إجباري لأنها مرحلة إلزامية لكل الفئة العمرية المقابلة. يتكون منهج المدرسة المتـوسطة من مقررات نظرية ومقررات عملية ومجموع ساعاته **٣٤** ساعة أسبوعيًا في كل مستوى من المستويات الثلاثة، كما هو مبين في جدول رقم **٣**.

وتتمثل الدراسات العملية في منهج المرحلة المتوسطة اليابانية بمقررين دراسيين هما: مقـرر الفنون الصناعية بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا، ومقرر موضوع مهني بواقع ساعة واحدة أسبوعيًا في المستويين الأول والثاني وساعتين أسبوعيًا في المستوى الثالث. ويهدف مقرر الفنون الصناعية إلى تأهيل الطالب للحصول على مهارة يدوية تمكنه من الاستفادة منها، كما يهدف إلى تكوين اتجاهات إيجابية عند الطلاب نحو عالم العمل، وتشتمل مفردات مقرر الفنون الصناعية على الأعمال التالية: تجارة، كهرباء، زراعة، إلكترونيات، وتشغيل وصيانـة. أمـا مقـرر موضـوع مهني، فيهدف إلى تشجيع الطلاب على العمل الجماعي التعاوني، ويتمثل في نشاطات النوادي العلمية والرياضية والرحلات العلمية خارج المدرسة.

٢ ـ ألمانيا الغربية [١٩، ص ص ٥٥ ـ ٧١]

على الرغم من أن ألمانيا خرجت من الحربين العالميتين الأولى والثانية مهزومة ومقسمة ومثقلة بالديون، إلا أنها استطاعت (ألمانيا الغربية) بعد فترة قصيرة من الزمن أن تستعيد

جدول رقم ٣ . الخطة الدراسية لطلاب المرحلة المتوسطة [١٨، ص٤٥].

المواد الدراسية المقررة	الصف الدراسي وعدد الساعات في الأسبوع		
	الأول	الثاني	الثالث
اللغة اليابانية	٥	٥	٥
المواد الاجتماعية	٤	٤	٥
الرياضيـــــات	٤	٤	٤
العلــــــوم	٤	٤	٤
الموسيقـــــى	٢	٢	١
ألفنون الجميلة	٢	٢	١
التربية الصحية والبدنية(*)	٣	٣	٣
الفنون الصناعية للبنين أو ترتيب المنزل للبنات	٣	٣	٣
التربية الأخلاقية	١	١	١
نشاطات خاصـــة	١	١	١
مـــواد مختـارة	٤	٤	٤
اللغات الأجنبية	٣	٣	٣
موضـــوع مهنـــي	١	١	٢
المجموع الكلي للساعات	٣٤	٣٤	٣٤

(*) هذه الساعات لم تحتسب ضمن الساعات المدرسية

قوتها الاقتصادية ووحدتها السياسية ومكانتها الاجتماعية المرموقة بين دول العالم، وذلك من خلال بناء الإنسان الواعي المدرك والمنتج في مختلف أنشطة الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية. ونتيجة لهذا التطور الكبير الذي حققه المجتمع الألماني على الأصعدة كافة يحدونا الأمل في التعرف على نظامه التربوي الذي يعتبر هو الأساس في بناء الإنسان الألماني.

يتكون نظام التعليم العام الألماني من المراحل التالية: ابتدائي، ومتوسط، وثانوي؛ ويعتبر التعليم العام تعليمًا إلزاميًا لكل أبناء المجتمع ابتداءً من سن السادسة وحتى الثامنة عشرة. ومدة التعليم الابتدائي أربع سنوات دراسية، وبعد أن يحصل الطالب على شهادة المرحلة الابتدائية سيكون أمامه أربع مدارس ثانوية متاحة وهي: المدرسة الأساسية، المدرسة المتوسطة، المدركة الأكاديمية (الجمنيزيوم)، والمدرسة الشاملة. ومدة الدراسة في كل مدرسة من هذه المدارس الأربع ست سنوات تبدأ من الصف الخامس حتى نهاية الصف العاشر على النحو التالي:

ا) المدرسة الأساسية (الرئيسة): تهدف إلى تمكين الطالب من الانفتاح على تراث أمته الثقافي، ومن تقدير هذا التراث واحترامه، كما تمكنه من المشاركة والإسهام في الحياة السياسية، بالإضافة إلى تمكينه مهنيًّا، في هذا العالم الذي يعيش فيه. وتشتمل هذه المدرسة على المقررات الدراسية التالية: الدين، اللغة الألمانية، التاريخ، السياسة، الفنون الصناعية، الموسيقى، الفن، والتربية البدنية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية.

ب) المدرسة المتوسطة: تهدف إلى إعداد الطلاب لوظائف ذات مهارات عالية، ويتلقى الطلاب فيها الثقافة العامة الضرورية، كما يتلقون أيضًا أسس الوظائف التي سيتولونها مثل: الزراعة، التجارة، الحرف، الصناعة، الإدارة، خدمات الحكومة، التمريض، العمل الاجتماعي، والمجهودات الفنية والأعمال التمثيلية البارعة.

جـ) المدرسة الأكاديمية (الجمنيزيوم): تعتبر هذه المدرسة هي الأساس للامتياز الأكاديمي، وللإنجاز رفيع المستوى في التعليم الألماني، وتهدف المدرسة الأكاديمية إلى تحضير الطالب وإعداده للتعلم العالي. وينصب اهتمام هذه المدرسة على الجوانب النظرية الأكاديمية وعدم اهتمامها بالجوانب العملية.

د) المدرسة الشاملة: على الرغم من أن المدرسة الشاملة ليست من نبت البيئة الألمانية، إلا أنها ذات دور مهم في نظام التعليم الألماني، خاصة في مجال تحقيق العدالة الاجتماعية وتأكيدًا لمبادىء الديمقراطية. ويدرس الطالب فيها مقررات عملية مثل: العلوم التطبيقية (البوليتكنيك) ومقررات نظرية مثل: اللغة القومية ولغة أخرى والرياضيات والعلوم الطبيعية.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول: إن التعليم الألماني على مستوى المرحلة المتوسطة يقدم مقررات عملية إلى جانب المقررات النظرية باستثناء المدرسة الأكاديمية (الجمينزيوم) التي تقدم مقررات نظرية أكاديمية فقط.

٣ ـ الولايات المتحدة الأمريكية

حظي نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية باهتمام عدد كبير من المشتغلين في حقل التربية والتعليم، لما لهذا النظام من إسهامات خاصة في مجال التطوير والتجديد التربوي. وما المدرسة الشاملة إلا واحدة من نماذج التجديد التربوي الأمريكي الذي قام بتطبيقه عدد من دول العالم منها على سبيل المثال لا الحصر: ألمانيا، بريطانيا، اليابان، وعدد من الدول العربية والخليجية. وتقوم فلسفة المدرسة الشاملة على أساس إلغاء الحواجز الوهمية القائمة بين التعليم النظري والتعليم الفني والمهني وتجمع في منهجها المدرسي بين النظرية والتطبيق وبين الأسس العلمية وتطبيقاتها العملية في الحياة. وهي بذلك تؤكد عدم جدوى نظام الفروع المتوازية في التعليم والمتمثل في تعليم عام نظري يوازيه تعليم فني ومهني ينفصل عنه في: الأهداف، المناهج، الإدارة، وإعداد المعلمين. . . إلخ.

ما الجديد الذي تقدمه المدرسة الشاملة؟ [٢، ص ص ١٠٧-١١٠]

ا) تعد التلاميذ للمواطنة كما تعدهم للحياة والمهنة وللدراسة الأعلى.

ب) تتيح الفرصة لتربية متكاملة تجمع بين الطلاب في ثقافة عامة مشتركة تزيل الحواجز الوهمية بين الجوانب الأكاديمية والتطبيقية.

جـ) تجمع دون انتقاء تلاميذ يمثلون قطاعًا مستعرضًا من المجتمع.

د) توفر مجموعة كبيرة من المقررات الثقافية العامة والتكنولوجية والمهنية تتناسب مع مختلف قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم. وتتيح الفرصة أمام كل طالب ليتعرف على إمكاناته وقدراته الحقيقية من خلال نظام توجيه وإرشاد طلابي كفء.

هـ) تخدم المدرسة الشاملة قضية التنمية والعمالة وتربط حركة التعليم في المجتمع بحركة العمل.

و) توفر لكل تلميذ الجرعة المناسبة في المدى المناسب وفقًا لقدراته وظروفه.

ز) تحرص على التلاحم مع المجتمع المحلي في سبيل إثراء التنوع المطلوب في المقررات التي تقدمها بما يهيىء الطلاب لعالم المهنة والعمل.

ح) تدرب الطلاب من خلال الثقافة المتكاملة التي توفرها على النظرة الكلية الشاملة لمشكلات الحياة التي يواجهونها.

٤ ـ منظمة اليونسكو

أسهمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) بدور متميز في إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لعدد كبير من دول العالم. حيث أوصت اليونسكو عام ١٩٦٢م بضرورة تضمين التعليم العام عناصر من التعليم التقني والمهني وذكرت التوصية الرغبة في إدخال فرع من الأشغال العملية في التعليم الابتدائي وكذلك شجعت على إدخال بعض الموضوعات التقنية في التعليم الثانوي العام [٢٠، ص١٤]. وفي التوصية المعدلة لليونسكو عام ١٩٧٤م بشأن التعليم التقني والمهني أكدت على أنه ينبغي أن يكون تدريس مبادىء التكنولوجيا والتعريف بعالم العمل عنصرًا أساسيًا في التعليم العام [٢٠، ص١٥]. وتعمل منظمة اليونسكو على تنشيط جهود المؤسسات والمنظمات المهنية والعلمية على الصعيد الوطني والإقليمي والدولي عن طريق تشجيع تبادل المعلومات ونشر التجارب العالمية الناجحة وتدعيمها. وفي الفترة من ١٩٨١ إلى ١٩٨٣م بدأت منظمة اليونسكو مشروعًا تجريبيًّا[١٧، ص٤٥] ضم خمس دول أفريقية هي بوركينا فاسو، وزامبيا، ومالي، والسنغال، وتنزانيا المتحدة. وكان هدف المشروع هو تحسين نوعية التعليم والعلوم والثقافة في المدارس الريفية وخارجها، وتطوير مواد وطرق التدريس المناسبة للبيئة. كما قامت منظمة اليونسكو أيضًا في الفترة من ١٩٨١ إلى ١٩٨٣م بتنفيذ مشروع رائد لتدريس

الثقافة في التعليم العام [١٧، ص٤٧] باشتراك أربع دول هي : أستراليا، والصين، والهند، والفلبين، وكان هدف المشروع إضفاء الطابع العملي على موضوعات مختارة بغرض تمكين الطلاب من فهم البيئة المحيطة بهم بصورة أفضل .

وقد أجريت دراسة مسحية تتبعية بإشراف منظمة اليونسكو[٢١، ص ص٧١-٧٦] لثلاث وعشرين (٢٣) دولة من ثلاث قارات : آسيا، وأفريقيا، وأمريكا الجنوبية، وهدف الدراسة كان إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم المتوسط العام . وقد تبين أن معظم هذه الـدول متفقة على أن إدخال الجوانب العملية في المنهاج المدرسي المقرر للتعليم العام في المرحلة المتوسطة (وفي بعض الحالات في المرحلة الابتدائية) يعتبر قضية مهمة للفرد والمجتمع .

وقامت منظمة اليونسكو عام ١٩٨٥م بدراسة[٢٠، ص ص٤٣-٤٧] مسحية تحليلية لـ٣٧ دولة من الدول الأعضاء التي تم فيها إدخال التربية المهنية كجزء من التعليم العام، وهذه الدول موزعة على جميع القارات . وقد أوردت الدراسة قائمة متكاملة من الأهداف التفصيلية للبرامج العملية استمدتها من تجارب الدول الأعضاء . واهتمت الدراسة بحصر المشكلات التي واجهت تطبيق التجربة . كما أكدت الدراسة على أن هذا التطوير في المنهج المدرسي هو تكامل تدريجي بين التعليم العام والتعليم الفني يهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين كما أنه ترجمة لفكرة التعلم من أجل الحياة .

ثانيا : الدراسات والتجارب على المستوى العربي

١ - تونس [٢٢، ص ص ٧٦-٨١]

بدأت تجربة تونس في التدريب على العمل اليدوي والتقني عام ١٩٧١/١٩٧٢م في ثلاث مدارس فقط وفي الصفين الخامس والسادس الابتدائيين . وفي عام ١٩٧٧/١٩٧٨م أضيفت السنتـان السـابعة والثامنة من التعليم العام . ويبين جدول رقم ٤ تطور أعداد المـدارس والطلاب المنتفعين بالعمل اليدوي والتقني في تونس منذ عام ١٩٧١/١٩٧٢م وحتى عام ١٩٨٤/١٩٨٥م .

جدول رقم ٤ . تطور تجربة تونس في مجال إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام.

السنة الدراسية	عدد المدارس التي تطبق التجربة	مجموع الطلاب المنتفعين من التجربة
١٩٧٢/١٩٧١م	٣	١,٢٠٠
١٩٧٨/١٩٧٧م	١٧٩	٤٨,٢٧٧
١٩٨١/١٩٨٠م	٢٧٥	٧٦,٠٥٦
١٩٨٥/١٩٨٤م	٨٩٧	١٣٨,٤٨٧

وكان من مبررات إدخال التربية المهنية في منهج التعليم العام في تونس ما يلي:

ا) نتيجة لإقبال الطلاب المتزايد على التعليم العام ارتفعت كلفة التعليم وبرزت بشكل واضح مشكلة تسرب الطلاب، إذ تشير الإحصائيات إلى أنه من بين كل ١٠٠٠ تلميذ يدخلون المدرسة الابتدائية هناك فقط ٣٧١ تلميذًا ينتقلون إلى المرحلة الثانوية، و١٢٧ طالبًا يحصلون على شهادة الدراسة الثانوية العامة الأكاديمية أو المهنية، و٣٨ طالبًا يحصلون على شهادة عليا.

ب) كانت مناهج التعليم تركز على التعليم النظري وتهمل الجانب العملي مما جعل التعليم لا يعد للحياة العملية.

مناهج التدريب على العمل اليدوي والتقني: تتكون من جزءين:

١ ـ أنشطة صناعية وتشمل النجارة، والبناء، وكهرباء البناء، والتعهد والصيانة الكهربائية، والتركيب المعدني، والتجهيز الصحي.

٢ ـ أنشطة زراعية، وتشمل الإنتاج الحيواني والإنتاج النباتي.

وفي تدريس الأنشطة المذكورة مرونة واضحة بحيث يمكن التركيز على أنشطة معينة منها أو إضافة أنشطة أخرى حسب الظروف المحيطة بكل مدرسة.

٢ ـ الأردن [٢١، ص٧٤]

أدخل الأردن برامج تقنية ومهنية في مناهج الفروع الأكاديمية من التعليم العام. وتقدم هذه المدارس برامج في الصناعة، والزراعة، والتجارة، والتدبير المنزلي في السنوات

الدراسية من السابعة إلى الثانية عشرة: تخصص ثلاث إلى خمس ساعات أسبوعيًّا لواحد من هذه المجالات في المرحلة المتوسطة، وخمس ساعات أسبوعيًّا في المرحلة الثانوية.

وقد أجريت دراسة [٢٣، ص ص ٨٦-٩٠] في الأردن، بعد تطبيق تجربة إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام، استهدفت معرفة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية من مختلف أنواع التعليم الثانوي الأكاديمي والمهني نحو العمل والدراسة المهنية.

وجاء من نتائج الدراسة أن طلاب التخصصات الأكاديمية النظرية لم يبدوا رغبتهم في الالتحاق بالعمل، غير أن طلبة التخصصات الأكاديمية الذين يدرسون مساق الثقافة المهنية أظهروا ميلاً ورغبة نحو العمل أفضل من زملائهم الذين لم يدرسوا مساق الثقافة المهنية. ويعلق أصحاب الدراسة على هذه النتيجة بقولهم: إن تطوير الاهتمام بهذا النوع من الثقافة المهنية يمكن أن يؤثر على اتجاهات الطلبة نحو العمل.

٣ ـ البحرين [٢٤، ص ص ١١-١٢، ٢٦-٢٧]

بدأت البحرين بتجربتها الأولى في مجال إدخال التربية المهنية ببعض المدارس المتوسطة العامة عام ١٩٦٦/١٩٦٧م، حيث تضمنت خطة الدراسة فيها أربع حصص مستقلة أسبوعيًا. وتشتمل الخطة الدراسية للمواد العملية على ما يلي: نجارة، أعمال المعادن، والخزف.

أهداف إدخال التربية المهنية في المدارس المتوسطة العامة في البحرين هي:

ا) إتاحة المجال للطالب لاكتشاف قدراته وحاجاته وميوله الفنية والعلمية والعملية ثم تنميتها.

ب) تعرف الطالب على بيئته الطبيعية والصناعية المحيطة به واستغلالها وتطويرها.

ج) تزويد الطالب بالمعرفة العلمية والعملية في سبيل تقرير نوع مهنته وتعليمه بالمراحل التعليمية المتقدمة.

د) إكساب الطالب مهارات تطبيقية أساسية تساعده على استخدام الأجهزة والمعدات استخدامًا سليمًا.

هـ) إكساب الطالب القدرة على التصميم والابتكار والتنفيذ.

و) تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي وتقدير العاملين.

وقد أجرت البحرين دراسة ميدانية للوقوف على مدى نجاح تجربتها في المرحلة المتوسطة، استطلعت من خلالها آراء مديري ومديرات المدارس المتوسطة ومدرسي المجالات العملية وطلبة المرحلة المتوسطة وطلبة الصف الأول الثانوي، وجاءت بنتائج مشجعة منها:

ا) اتفق المديرون والمديرات والمدرسون على أن أهداف الدراسات العملية واضحة وملائمة وممكنة التحقيق وتنص على اكتشاف قدرات الطلاب وتساعدهم على تفهم المواد الدراسية الأخرى.

ب) أفاد أكثر من ثلاثة أرباع الطلاب والطالبات بأن حصص الدراسات العملية مناسبة.

جـ) اتفق الجميع على ضرورة وجود كتاب للطالب في الخبرة التي يدرسها.

د) يرغب حوالي ٥٠٪ من الطلاب والطالبات الاستمرار في تقديم التربية المهنية بالمرحلة الثانوية.

٤ ـ الكويت [١، ص ص ٢٢٤ـ٢٢٨]

يتكون التعليم العام الكويتي من ثلاث مراحل دراسية: الابتدائية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، والمتوسطة ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، والثانوية ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، وبذا يكون المجموع الكلي لعدد السنوات الدراسية في التعليم العام اثنتي عشرة سنة دراسية.

بدأت دولة الكويت بإدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام في العام الدراسي ١٩٥٨/١٩٥٩م، وذلك عن طريق تدريس بعض الهوايات العملية مثل مبادىء الصناعات أو الحرف اليدوية، وحُددت حصتان لتلك الهوايات أسبوعيًا.

وفي العام الدراسي ١٩٦٦/١٩٦٧م أجرت الكويت تجربتها الثانية وهي أكثر نضجًا من التجربة السابقة، حيث أدخلت الدراسات العملية ضمن مناهج ثلاث مدارس متوسطة عامة للبنين. وحُددت لتلك الدراسات حصتان أسبوعيًا لطلاب الصفين الثالث والرابع المتوسطين. وقد أجرت وزارة التربية الكويتية دراسة لتقويم تلك التجربة، وجاءت النتائج مشجعة على التوسع في تعميم التجربة. وبناءً على ذلك بدأت الكويت بالتوسع

التـدريجي في إدخال التربية المهنية ضمن مناهج التعليم العام حتى شملت أخيراً غالبية المدارس الثانوية والمتوسطة للجنسين.

الأهداف الرئيسة للتربية المهنية في مناهج التعليم العام في دولة الكويت [٢٤، ص ص ١٢٧ـ١٢٨] هي :

ا) مساعدة المتعلم على اكتساب جوانب المعرفة الوظيفية والخبرة المناسبة التي يحتاج إليهـا في حياته العملية وفي تعامله الواعي مع هذا التنوع التكنولوجي الهائل من أجهزة وآلات وتوخي الحذر عند استخدامها وترشيد الاستهلاك في الطاقة، فيتعرف على سبيل المثال على الأسس النظرية والعملية البسيطة التي تعمل بها بعض الآلات والأجهزة التي يتعامل معها يوميًّا، مثل السيارة والغسالة والمذياع والتليفزيون وأجهزة الفيديو والمسجلات والأساليب الصحيحة لتشغيلها واستخدامها وصيانتها.

ب) مساعدة المتعلم على اكتشاف قدراته واستعداداته وتنمية ميوله وترشيد اختياره لمساره التعليمي بعد المرحلة الثانوية، أو اختياره للتشعيب المناسب في مجال المدرسة الثانوية التي تضم شعبًا فنية وصناعية وأكاديمية.

جـ) تغيير النـظرة المتـدنية إلى العمل اليدوي والحرف اليدوية والقائمين بها وسد الفجوة بين التعليم الفني والأكاديمي إلى أن يتم التحول نهائيًّا إلى المدرسة الشاملة التي تشتمل على التخصصات الأكاديمية والعملية.

منهج التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة والخطة الدراسية في دولة الكويت [١٧، ص ص ٥٧ـ ٥٨]:

تعتبر دولة الكويت من الدول الرائدة بين الدول العربية في مجال إدخال التربية المهنية إلى التعليم العـام. يدرس الطلاب في المرحلة المتوسطة مقررًا يسمى الدراسات العملية والـتربية الفنية في كل عام من الأعـوام الأربعـة التي تشكـل المرحلة المتوسطة. وتشمل الـدراسات العملية بالمرحلة المتوسطة ثلاثة مجالات هي : مواد تجارية، ونجارة، وكهرباء لمدارس البنين ومواد تجارية، وديكور، وكهرباء لمدارس البنات. وتختار كل مدرسة مجالين فقط من المجالات السابقة المذكورة. ويدرس كل مجال على أربعة مستويات مقسمة على سنوات دراسة المراحل الأربع.

وتدرس الدراسات العملية بالتبادل مع التربية الفنية في المقرر نفسه. ويتم التنسيق بين الدراسات العملية والتربية الفنية على النحو التالي:

ا) تنقسم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين كل منهما **١٤** أسبوعًا تقريبًا.

ب) في الفصل الأول يقسم الصف الدراسي إلى قسمين (ا، ب). يدرس القسم (ا) تربية فنية طيلة هذا الفصل بواقع حصتين أسبوعيًّا. في حين ينقسم القسم (ب) إلى مجموعتين يدرس كل منهما أحد مجالي الدراسات العملية لمدة سبعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعيًّا، ثم تتبادل المجموعتان المجالات في الأسابيع السبعة الثانية من الفصل.

جـ) في الفصل الثاني يتم التبادل بين القسمين (ا) و(ب)، فيدرس القسم (ب) تربية فنية لمدة **١٤** أسبوعًا، ويدرس القسم (ا) مجالين في الدراسات العملية لمدة سبعة أسابيع لكل منهما.

د) وفي السنوات التالية من المرحلة المتوسطة تتكرر العملية حيث يدرس الطلاب مستويات أعلى من المجالات نفسها التي بدأوا الدراسة فيها.

ما أهمية مشروع إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت الأبحاث التي توافرت لهذه الدراسة أن أغلب دول العالم، وخاصة الصناعية منها، تؤكد على أهمية إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام. وقد تبين نتيجة لتطبيق البرامج العملية في التعليم العام أن لها أثرًا إيجابيًّا على اتجاهات الطلبة نحو عالم العمل والمهنة.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن كل المؤتمرات والندوات وحلقات البحث والدراسات التي عقدت حول موضوع التربية المهنية لم تخل من التوصية بضرورة تطبيق التربية المهنية وتطويرها والتوسع فيها ضمن مناهج التعليم العام[٢٠، ص١٣٠]. وفيما يلي عرض تفصيلي لأهمية إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة:

١ ـ حاجة المملكة العربية السعودية إلى أعداد كبيرة من العمالة الوطنية المدربة في سبيل تحقيق أهداف الخطط التنموية الطموحة في مختلف المجالات. حيث ذكر أحد الباحثين المشاركين في الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية ومديريها أن

متطلبات قوة العمل في دول مجلس التعاون الخليجية سوف ترتفع من ٢,٩٠٢,٠٠٠ عامل عام ١٩٧٥م إلى ٤,٥٣٧,٠٠٠ عامل في عام ١٩٨٥م[٢٥، ص١٣٦]. و مازالت الهجرة الوافدة إلى دول مجلس التعاون الخليجية مرتفعة جدًّا رغم انخفاض سرعة نموها[٢٦، ص٣٧]. وإن المملكة العربية السعودية تحتل المرتبة الأولى بالنسبة لعدد المهاجرين إليها حيث استحوذت على ٤٧٪ من مجموع المهاجرين[٢٦، ص٣٧].

وعلى الرغم من حاجة المملكة العربية السعودية الملحة إلى العمالة الوطنية المدربة فإن هناك إقبالاً متزايدًا على التعليم العام النظري يقابله ضمور في الإقبال على التعليم الفني والمهني. ونتيجة لذلك أصبحت نسبة الملتحقين بالتعليم الفني مقارنة بالملتحقين بالتعليم العام قليلة جدًّا، إذ تتراوح بين ٣٪ و٥٪ من جملة الملتحقين بالتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية[٧، ص٣٥٦].

٢ ـ التعليم الثانوي تعليم متشعب: عام، فني، مهني، وعند نيل الطالب شهادة الكفاءة المتوسطة يجد نفسه أمام عدة خيارات، وبطبيعة الحال يفضل الطالب الالتحاق بالتعليم الثانوي العام النظري لأسباب عدة، من أهمها أن التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة تعليم نظري يخلو تمامًا من التربية المهنية. فلا عجب إذًا أن يعرض الطالب عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني أو المهني، على الرغم من اهتمام الدولة ببناء الإنسان السعودي الذي هو وسيلة كل الخطط التنموية في البلد وغايتها.

إن إدخال التربية المهنية في المرحلة المتوسطة العامة وإتاحتها لجميع الطلاب سوف تسهم في زيادة الإقبال على التخصصات العملية في المرحلة الثانوية. وقد أدركت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني أهمية هذا الاتجاه، فأجرت دراسة تجريبية[٢٧، ص ص٢-٧] بالتعاون مع كلية التربية، جامعة الملك سعود، وكان هدف الدراسة إدخال نصوص عن التعليم الفني والتدريب المهني في مناهج التعليم العام، وذلك بهدف تطوير مفاهيم الطلبة نحو المجالات التعليمية الفنية والمهنية واجتذابهم نحوها. وجاءت الدراسة بنتائج منها أن لدراسة التلاميذ لهذه النصوص أثرًا واضحًا في اكتسابهم اتجاهات إيجابية جيدة نحو العمل واكتساب المهن للحرف. كما أظهرت نتائج البحوث التي توافرت لهذه الدراسة (الحالية) أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام له أثره في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي.

٣ ـ وسيلة لاكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم وتوجيهها لما يناسبها: فالتربية المهنية في مناهج التعليم العام تهتم باكتشاف ميول الطلاب ومواهبهم من خلال ما تتيحه من ممارسات عملية موجهة. وعملية التكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية في مناهج التعليم العام لها أثر إيجابي في بناء الشخصية المتكاملة للطالب، حيث إن التربية الحديثة تدعو إلى الاهتمام بالمتعلم من جميع جوانبه: العقلية، والجسمية، والانفعالية (القيمية)، وذلك من خلال تقديم المعارف، والمعلومات، والمهارات وتشكيل الميول والاتجاهات لدى الطلاب.

وقد كشفت دراسة ميدانية [٢٨ ، ص ٣٧٠] على مستوى الخليج العربي عن أسباب حيرة طلاب التعليم المتوسط العام في اختيار التخصص المناسب في التعليم الثانوي، وحددت الدراسة أسباب حيرة طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية حسب درجة حدتها كالآتي: عدم الإلمام بالبرامج الدراسية للمرحلة الثانوية، وعدم إدراك الطالب لميوله الدراسية، وعدم معرفة الطالب بقدراته وإمكاناته، وعدم الإلمام بالمهن والأعمال التي تعد لها المدارس المختلفة. ونتيجة لذلك أصبحت المدرسة الثانوية الفنية والمهنية في المملكة العربية السعودية تحتضن الطلاب أصحاب المعدلات الضعيفة. أما الطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة (جيد جدًا، ممتاز)، فلا يمثلون إلا ٣ , ٥٪ من المجموع الكلي لطلبة هذه المدارس [٢٩، ص٢٩]. وحتى يحظى التعليم الثانوي الفني بطلبة موهوبين ومتفوقين ينبغي أن تتاح الفرصة أمام هؤلاء الطلاب بالتعرف على المجالات غير الأكاديمية في المرحلة المتوسطة ليتمكنوا من إظهار ميولهم ومواهبهم الطبيعية.

٤ ـ القدرة على مقابلة الاحتياجات الفردية والاجتماعية: تتيح التربية المهنية في مناهج التعليم العام الفرصة أمام الطلاب في التعرف واستخدام الأساليب التقنية والعدد والمواد بغرض تعميق فهمهم للبيئة المحيطة بهم وحتى يكونوا على استعداد لمواجهة الحياة العملية بشكل أفضل لو رغب البعض منهم في عدم مواصلة تعليمه لأي سبب. وقد أشارت الإحصاءات الصادرة من وزارة المعارف[٣٠، ص٩] إلى أن المعدل السنوي العام لرسوب الطلبة السعوديين في المدارس المتوسطة العامة للبنين هو ٢٠٪، في حين كان المعدل السنوي العام لتسرب الطلبة السعوديين من المرحلة نفسها ٨ , ٦٪. أما المعدل السنوي العام لتسرب الطلبة السعوديين من المرحلة الثانوية العامة للبنين فهو ٥ , ١٠٪. وعلى الرغم من تدني

نسب الرسوب والتسرب في نظام التعليم السعودي إلا أن الاهتمام بهذه الفئة المتعثرة من الطلاب، وتزويدهم بما يحتاجونه لمواجهة الحياة العملية بشكل يعود عليهم وعلى المجتمع بالفائدة، تعتبر في غاية الأهمية. وتقوم التربية المهنية في مناهج التعليم العام بمقابلة احتياجات المجتمع، وذلك من خلال تخريج مواطنين صالحين يسهمون في دفع عجلة التطور في شتى مرافق الحياة إلى الأمام.

٥ ـ إكساب الطالب مهارات عملية تفيده في حياته اليومية مثل استعمال الأجهزة الكهربائية المنزلية والأدوات الصحية والأثاث وممارسة عمليات الإصلاح والصيانة. والهدف الأساسي من إكساب الطالب هذه المهارات كي يمارسها في أوقات فراغه كنوع من الهواية المفيدة. والإنسان الخليجي عامة والسعودي خاصة يتعامل يوميًا مع صنوف الأجهزة والآلات مثل: السيارة، والغسالة، والمذياع، والتلفاز، والمسجلات، والحاسبات، وأجهزة الفيديو، وأجهزة الهاتف، والفاكس. . . إلخ. «ولو تخيلنا هذا الكم الهائل من الأجهزة مع سوء الاستخدام فإننا نتوقع حجمًا لا يستهان به من الأعطال التي يحتاج إصلاحها إلى جيش ضخم من الفنيين ومن العمالة وإلى عدد كبير من ساعات العمل مما يعتبر إهدارًا للثروة القومية ماديًا وبشريًا»[٢٤، ص١٢٨].

وقد أجرى مهران دراسة كان هدفها التعرف على أثر منهج التربية المهنية في إكساب المتعلمين المهارات المستهدفة من هذا المنهج[٣١، ص٢٢٢]. ومن نتائج هذه الدراسة:

ـ أن التربية المهنية ساعدت المتعلمين على اكتساب مهارات وظيفية تساعدهم في حياتهم، كما ساعدتهم على فهم ما يحيط بهم من تكنولوجيا العصر، وكيفية التفاعل مع الأجهزة.

ـ نزعت التربية المهنية من نفوس المتعلمين الخوف من التعامل مع الأجهزة والمعدات وعلمتهم الأسلوب الآمن في العمل.

مقترحات لإدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية

إن نجاح إدخال التربية المهنية في منهج المرحلة المتوسطة العامة مرهون بدرجة كبيرة بمستوى قناعة المسؤولين بأهمية هذا العمل. وتضمنت هذه الدراسة العديد من نتائج

الـدراسات السابقة والتجارب التي أكدت أهمية التربية المهنية للفرد وللمجتمع على حد سواء، وعلى الرغم من الأهمية النظرية لهذا العمل إلا أن هناك عقبات قد تعرقل تطبيقه ميدانيًا، ومن أهم هذه العقبات مايلي:

١ ـ المـدرسـون الـذين يقـومون بتدريس التربية المهنية بالمرحلة المتوسطة العامة: المتخصصون في تدريس التربية المهنية هم بالواقع تابعون للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني؛ أما المدرسون في مدارس التعليم العام فهم غير مؤهلين لتدريس التربية المهنية. وعليه فهناك أسلوبان لحل هذه المشكلة وهما:

أولا: حل على المدى البعيد: ضرورة أن تتولى كليات التربية وإعداد المعلمين مهمة إعداد المدرسين المختصين في التربية المهنية.

ثانيا: حل على المـدى القصـير: (ا) دورات تدريبية مكثفـة لبعض المـدرسين في التخصصـات ذات العـلاقـة بالـتربية المهنية مثـل: الـتربية الفنية، العلوم... إلـخ. (ب) التنسيق مع المؤسسـة العـامـة للتعليم الفني والتدريب المهني بغرض الاستفادة من مدرسيها في تدريس الدراسات العملية والإشراف عليها. (جـ) إقامة برامج تدريبية لتأهيل خريجي المعاهد الفنية تربويًا وإعدادهم لتدريس التربية المهنية في المرحلة المتوسطة العامة.

٢ ـ الإمكانات المادية للتنفيذ: إن جميع الدول التي أدخلت التربية المهنية في مناهج التعليم العام تعاني من نقص في الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ برامجها العملية، ولكن نقص الإمكانات المادية مسألة نسبية ومعتمدة بدرجة كبيرة على مستوى طموح القائمين على تنفيذ البرامج العملية في البلدان المختلفة[٢٠، ص١٣٢]. ولتوفير الإمكانات المادية من معدات وتجهيزات ومبانٍ عدة طرق منها:

ا) إنشاء ورش مجهزة بكل المعدات والتجهيزات اللازمة في كل مدرسة، وهذا الاتجاه يعتبر اتجاهًا مثاليًا إلا أنه مكلف كثيرًا خاصة بالنسبة للمدارس التي أعداد طلابها قليلة.

ب) إنشـاء مجمعـات مركزية للورش تخدم مجموعات من المدارس، وهذا الاتجاه منـاسب لمدارس المـدن الكبـيرة مثل: الرياض، والدمام، وجدة... إلخ. أما بالنسبة لمدارس القرى والهجر فهي غير مناسبة.

جـ) استخدام ورش سيارة متنقلة بغرض تقديم الخدمات للمدارس المتباعدة جغرافيًا. وهذا الاتجاه مناسب لمدارس القرى والهجر وهي كثيرة في المملكة العربية السعودية لسعة مساحتها.

وبعد توافر القناعة التامة لدى المسؤولين عن التعليم المتوسط السعودي، باتخاذ السبل كافة للتغلب على الصعوبات التي قد تعوق تنفيذ هذا العمل، يمكن عرض مقترحات التطبيق بالشكل التالي:

أولاً: ضرورة إدخال مقرر التربية المهنية في مناهج المدرسة المتوسطة العامة بواقع حصتين أسبوعيًا على الأقل، ويعني هذا أن عدد ساعات الخطة الدراسية في المرحلة المتوسطة سيكون **٣٥** ساعة بدلاً من **٣٣** ساعة أسبوعيًا. علمًا بأن عدد ساعات الخطط الدراسية في أغلب دول مجلس التعاون الخليجي هي **٣٦** ساعة أسبوعيًا. وفي حالة عدم إمكانية زيادة عدد ساعات الخطة الدراسية، فيمكن التطبيق دون أي زيادة في ساعات الخطة الدراسية، وذلك بالاستفادة من تجربة الأشقاء في دولة الكويت. وتقوم تجربة الكويت بتدريس التربية المهنية بالتبادل مع التربية الفنية في المقرر نفسه، وقد تم عرض التجربة بالتفصيل فيما سبق.

ثانيًا: أن تكون أهداف مقرر التربية المهنية كما يلي: قبل البدء بتحديد أهداف هذا المقرر ينبغي التأكيد على أن الهدف الأساسي من مقرر التربية المهنية ليس تخريج فنيين أو مهنيين للتكسب في سوق العمل لأن ذلك هو من مهمات المدارس والمعاهد الفنية والمهنية على مستوى المرحلة الثانوية والجامعية. أما أهداف هذا المقرر فهي:

ا) توثيق الصلة بالأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية المبنية أساسًا على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.

ب) وسيلة لاكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم نحو العمل اليدوي ثم توجيههم لما يناسبهم.

جـ) مساعدة الطلاب على تخطي حاجز الخوف من استخدام الأجهزة العلمية والتكنولوجية وصيانتها مع الأخذ بأساليب الأمن والسلامة.

د) تعديل بعض القيم والاتجاهات الاجتماعية السلبية نحو العمل اليدوي.

هـ) تنمية هوايات عملية نافعة يمارسها الطالب في أوقات فراغه بما يعود عليه وعلى أسرته بالخير.

و) تزويد الطالب بالمعارف والمهارات العملية والعلمية بما يساعده على تقرير نوع مهنته وتعليمه بالمراحل التعليمية المتقدمة.

ز) تحسين العملية التعليمية وكسر رتابة الأسلوب التلقيني في التدريس.

حـ) تقليل الاعتماد على اليد العاملة الأجنبية ما أمكن ذلك سبيلاً.

ثالثًا: أن يشتمل محتوى مقرر التربية المهنية على أربعة مجالات هي:

ا) موضوعات تجارية

ب) نجارة وتصميم بالخشب

جـ) كهرباء وإلكترونيات

د) إنتاج زراعي وحيواني

وأن تختار كل مدرسة مجالين فقط من المجالات المذكورة السابقة، على أن يدرس كل مجال على ثلاثة مستويات مقسمة على السنوات الدراسية الثلاث للمرحلة المتوسطة.

رابعًا: أن يكون هناك تعاون عملي بين المدارس والمؤسسات الزراعية، والتجارية، والصناعية، ووحدات الإنتاج التي تعمل في المجتمع المحلي في سبيل تدريب الطلبة وتعليمهم.

خامسًا: ضرورة أن تكون التربية المهنية مادة دراسية أساسية ويكون تقويم التلاميذ فيها جزءًا مهمًا من تقويمه العام.

سادسًا: أن يقتصر تطبيق التجربة على عدد محدود من المدارس المتوسطة ويفضل اقتصار ذلك على ثلاث مدارس فقط مع توفير المستلزمات المادية والبشرية اللازمة.

سابعًا: ضرورة أن تسبق عملية التطبيق تهيئة للعاملين بمدارس التجربة، ولعامة الجمهور، ولأولياء أمور الطلاب بأهداف التجربة وبأهميتها وكيفية تنفيذها في سبيل إقناعهم وحملهم على تقبل الفكرة.

ثامنًا: يمكن التوسع بالتجربة تدريجيًا حتى تشمل جميع المدارس المتوسطة العامة للبنين في المملكة العربية السعودية، لكن بعد تقويم التجربة وإجراء التعديلات المطلوبة عليها والتأكد من نجاحها.

تاسعًا: تشجيع البحث العلمي في مجال التربية المهنية وعقد الندوات والمؤتمرات والدراسات الميدانية الخاصة بها.

الخــلاصـــة

لما كان موضوع هذه الدراسة هو إدخال التربية المهنية في مناهج المدرسة المتوسطة العامة في المملكة العربية السعودية حرص الباحث على تحديد مفهوم التربية المهنية في مناهج التعليم العـام والتعريف بها وبأهميتها واستعراض عدد من الدراسات والتجارب العالمية والعربية لفهم طبيعتها وتنفيذها بما يحقق أهدافها التربوية المتوخاة بشكل سليم في البيئة السعودية . كما استعرضت هذه الدراسة نتائج عدد من الدراسات التي أكدت على أن عملية توثيق الصلة بين التعليم والعمل تعتبر من أهم أهداف التربية لما لها من أثر فعال في تقديم المجتمـع وتـطوره في شتى مجالات الحياة الاجتماعية ، والثقافية ، والزراعية ، والصناعية ، والعمرانية . ونتيجة للاكتشافات العلمية والتكنولوجية الهائلة التي تعيشها معظم دول العالم حاليا وانعكـاساتها على دول المنطقة عامة والمملكة العربية السعودية خاصة ، أصبح من الضروري أن يقوم التعليم العام بدور فعال في تحقيق أهداف الخطط التنموية للبلد من خلال ربط التعليم بالعمل ، ولم يعد دور التعليم العام مقصورًا على تنمية المعارف والمفاهيم والاتجاهات ذات الطابع النظري ، بل أصبح من الضروري ربط التعليم بالعمل المثمر. والتعليم والعمل عاملان متكاملان يؤثر كل واحد منهما في الآخر ويتأثر به ، ومن الخطأ تمامًا الفصل بينهما .

ولاشك أن إدخال التربية المهنية في مناهج التعليم العام لمعظم دول العالم وخاصة الصناعية منها ، واهتمام منظمة اليونسكو والمنظمات التربوية الدولية والإقليمية ، يدل دلالة أكيدة على أهمية هذا الاتجاه ومناسبته لظروف العصر الحديث ، كما يدل هذا الاتجاه العالمي أيضًا على عدم جدوى الاستمرار في سياسة الفصل اللامنطقي بين التعليم والعمل المثمر. وقد تجلت أهمية التربية المهنية في اكتشاف ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم بما يعين على تنميتها وتوجيهها لما يناسبها في مراحل التعليم التالية ، كما أسهمت في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو العمل اليدوي لدى الطلاب .

إن خطوات إدخال التربية المهنية في مناهج المرحلة المتوسطة العامة السعودية التي اقـترحتها هذه الدراسة ، قدمت بصورة بسيطة لتسهيل تبنيها وتنفيذها من قبل الأطراف المعنية بالأمـر ، لكن نجاح تطبيق هذا المشروع يعتمد أولاً على مستوى حماسة المسؤولين

وقناعتهم بتحقيق أهدافه، ويعتمد ثانيًا على درجة وعي وقناعة أولياء الأمور وعامة الناس بأهمية المشروع والحاجة إليه، ويمكن تحقيق ذلك من خلال حملة إعلامية واسعة النطاق تستخدم فيها وسائل الإعلام كافة: المقروءة، والمرئية والمسموعة.

المراجع

[١] حمادة، عبدالمحسن. «تطوير الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بالكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م ١٥، ع ٤ (شتاء ١٩٨٨م)، ص ص٢١٥-٢٧٠.

[٢] عبدالمعطي، يوسف. *رحلة إلى المدرسة الشاملة*. ط٢. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[٣] قطب، محمد. *منهج التربية الإسلامية*. القاهرة: دار الشروق، د.ت.

[٤] سفر، محمود محمد. «التكنولوجيا - نقل أم استنبات؟» *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، البحرين ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ، ٤-٧ يناير ١٩٨٢م*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ، ص ص١٢٩-١٦٣.

[٥] مرسي، محمد منير. *التعليم في دول الخليج العربية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٦] عبدالمعطي، يوسف. «الاتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام والتعليم الفني،» من *قضايا التعليم الفني في البلاد العربية*، اجتماع المسؤولين عن التعليم الفني في البلاد العربية - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الكويت ٢١-٢٦/١٢/١٣٩٩هـ، ١٠-١٥/١١/١٩٧٩م. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠م، ص ص٢٥-٥٨.

[٧] السنبل، عبدالعزيز عبدالله، وآخرون. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مطابع الفرزدق، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٨] *القرآن الكريم*.

[٩] رواه البخاري في كتاب البيوع، انظر: العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. القاهرة: دار الريان للتراث، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م.

[١٠] Unesco, "Final Reports for Experts and Counterparts Staff on General Technical Education and Teacher Training. Torino, Italy, 25-30 September, 1972." Paris: Unesco, 1972.

[١١] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *مفردات التربية العملية بمراحل التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣-١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣-١٩٨٤م.

[١٢] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *فصول في تاريخ التعليم بالمملكة، التعليم المتوسط: عرض وثائقي إحصائي*. الرياض، ١٤٠٢هـ.

[١٣] وزارة المعارف. «تطوير التعليم في الكليات والمعاهد والمدارس التابعة لوزارة المعارف.» *مجلة التوثيق التربوي*، ع ع ٣١، ٣٢ (١٤١١/١٤١٢هـ)، ص ص١٠-٤٥.

[١٤] وزارة المعارف، الشؤون الفنية، العلاقات العامة. *تطور تعليم البنين في المملكة العربية السعودية خلال خطط التنمية* (١٣٩٠-١٤١٢هـ). الرياض، ١٤١٣هـ.

[١٥] مصلح، أحمد منير. *نظم التعليم في المملكة العربية السعودية والوطن العربي: دراسة نظرية وتحليل مقارن لنظم التعليم العربي ومشكلاته*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[١٦] وزارة المعارف، التطوير التربوي، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية ١٤٠٤/ ١٤٠٥هـ*. الرياض، ١٤٠٥هـ.

[١٧] مندورة، محمد محمود وآخرون. *إدخال مقرر الثقافة في مراحل التعليم العام بدول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.

[١٨] بوشامب، إدوارد. *التربية في اليابان المعاصرة*. ترجمة محمد عبدالعليم مرسي وتعليقه. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٦هـ.

[١٩] لينجنز، هانزج، وباربار لينجنز. *التربية في ألمانيا الغربية نزوع نحو التفوق والامتياز*. ترجمة محمد عبدالعليم مرسي وتعليقه. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م.

[٢٠] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *دراسة تطوير البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٤هـ.

[٢١] اليونسكو. *التطورات في التعليم التقني والمهني ـ اتجاهات وقضايا في التعليم التقني والمهني*. ترجمة سليمان أبو علي. باريس: اليونسكو، ١٩٨٥م.

[٢٢] عثمان، محمد علي. «التجربة التونسية في التدريب على العمل اليدوي والتقني.» *رسالة المعلم*. وزارة التربية والتعليم، الأردن. ع ١ (جمادى الأولى ١٤٠٧هـ)، ص ص٧٦-٨١.

[٢٣] الفرح، وجيه، وكمال أبو سماحة. «اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العمل والدراسة المهنية.» *رسالة المعلم*. وزارة التربية والتعليم، الأردن، م ٢٨، ع ع ٥،٦ (ربيع الآخر ١٤٠٨هـ)، ص ص٨٦-٩٠.

[٢٤] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *ندوة البرامج العملية في مناهج التعليم العام بدول الخليج العربي*. الكويت، ٢٦-٢٩ جمادى الأولى ١٤٠٥هـ/ ١٦-١٩ فبراير ١٩٨٥م. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، م٢.

[٢٥] الحمر، عبدالملك يوسف. «العمالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج العربي.» في *الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات الخليجية، البحرين ٩-١٢ ربيع الأول ١٤٠٢هـ*. ط٢. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٥هـ، ص ص١٢٩-١٦٣.

[٢٦] الغـانم، كلثم علي غانم. «خصـائص الهجرة الدولية في دول مجلس التعاون.» *مجلة التعاون*، الأمانة العامة لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، س٦، ع٢١ (رمضان ١٤١١هـ)، ص ص١٣-٥٤.

[٢٧] مركز البحوث التربوية. *إعداد وكتابة نصوص عن التعليم الفني والتدريب المهني لإدخالها في مناهج التعليم العام*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ.

[٢٨] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. *التوجيه التربوي والمهني لطلبة المرحلة المتوسطة نحو التعليم الثانوي العام والمهني بدول الخليج العربي*. الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ذو الحجة ١٤٠٣هـ/ أكتوبر ١٩٨٣م.

[٢٩] حكيم، منتصر حمزة. *تصميم برنـامج نمـوذجي لتحسـين وتـطوير المفاهيم نحو التعليم الفني والتدريب المهني في مدارس جدة*. جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز، ١٤٠٧هـ.

[٣٠] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي. *تقرير موجز عن تطور التعليم في المملكة العربية السعودية من عام ٩٩/١٤٠٠هـ إلى عام ١٤٠٩هـ*. الرياض، ١٤١٠هـ.

[٣١] مهـران، عادل. «تقـويـم اكتسـاب الطلاب للمهارات التي يستهدفها منهج الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، ١٩٨٣م، وردت هذه الـدراسـة ضمن دراسـة عبـدالمحسن حمادة: «تطوير الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بالكويت.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٤، ع١٥ (شتاء ١٩٨٨م)، ص٢٢٢.

Vocational Education in the Intermediate Public Schools in Saudi Arabia

Abdul-Aziz A. Al-Babtain
Associate Professor, Department of Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study is to consider the introduction and implementation of vocational education in the intermediate public school programs in Saudi Arabia in order to provide each student with practical and academic studies at the same time, regardless of whether the student will continue his education or go to work.

This study discussed the importance and difficulties of applications of vocational education in the intermediate public school programs. It includes some suggestions in order to assist in the application of this work. Vocational education is being introduced in an easy way to those who are responsible in educating students in the public intermediate stage to apply it.

مجلة جامعة الإمام ______ العدد الحادي عشر
محمد بن سعود الإسلامية محرم ١٤١٥هـ

تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض

إعداد
د / عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
الأستاذ المشارك في قسم التربية
كلية التربية - جامعة الملك سعود
الرياض

تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض

عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين

الأستاذ المشارك في قسم التربية

كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

الرياض ـ المملكة العربية السعودية

يهدف هذا البحث إلى التعرف على المستوى الحقيقي لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض.

أجري هذا البحث على كل الموجهات التربويات المتخصصات في: اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم، اللائي ينتسبن إلى مكاتب التوجيه التربوي الأربعة: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب ويعملن مع معلمات المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٣/٤١٢هـ. وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة ١١٩ موجهة. وقام الباحث بإرسال ١١٩ استبانة للموجهات اللاتي تم اختيارهن، وقد حصل على رد ١١١ استبانة من مجموع ما تم توزيعه، وعليه يمكن اعتبار هذا العدد هو عينة البحث.

ومن أبرز النتائج التي تمخض عنها البحث مايلي:

(١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهات المؤهلات تربوياً والموجهات غير المؤهلات تربوياً فيما يختص بمستوى مهارات الإصغاء لديهن.

(٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهات اللاتي حصلن

على دورات تدريبية والموجهات اللاتي لم يحصلن على أي دورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي فيما يختص بمستوى مهارات الإصغاء لديهن.

(٣) تبين أن هناك فروقاً ذي دلالة إحصائية بين متوسطات الموجهات التربويات في مكاتب التوجيه التربوي الأربعة، ولصالح موجهات مكتب الشمال.

(٤) تبين أن أكثر من (٥٠٪) نصف أفراد عينة البحث لم يدركن مستوى مهارات إصغائهن الحقيقية.

وخلص هذا البحث إلى بعض التوصيات نذكر منها:

(١) ضرورة تضمين مناهج إعداد وتدريب المعلمات في كليات التربية للبنات على مهارات الإصغاء الفعالة.

(٢) عقد دورات تدريبية للموجهات التربويات أثناء الخدمة في سبيل إكسابهن مهارات الإصغاء الفعالة في مجال التوجيه التربوي.

مقدمـــــــة

من المـوضـوعـات المهمـة التي يطرحها أدب الإشراف التربوي الآن، موضوع الاتصـال التربوي بالنسبة للقيادات التربوية والمشرفين التربويين خاصة. وأشارت جاونجو (١٩٩١م) إلى أن عملية الإصغاء كإحدى مهارات الاتصال التربوي تلقى اهتماماً متزايداً خلال العقدين الماضيين[١].

ومن المعـروف أن حاسـة السمع تقوم بدورها حين يكون الجنين في بطن أمه، وتصبح هي الأسلوب السائد في اتصالاته مع الآخرين بعد ولادته. وتشكل حاسة السمع الأساس الذي تبنى عليه عملية الإصغاء إلا أن عملية الإصغاء ليست مجرد سماع فقط. ويرى ميرسند (١٩٥١م) أن مهارات الإصغاء تعتبر من أهم مهارات الاتصال اللغوي على الإطلاق[٢]، لأن القدرة على التحدث، أو القراءة، أو الكتابة تعتمد بشكل مباشر أو غير مباشر على قدرة الإصغاء. وتصف جاونجو (١٩٩١م) الشخص ذا الإصغاء الفعال على أنه لا يكتفي بمجرد سماع الرسالة أو الحملقة في المتحدث بل يتعدي ذلك إلى إدراك المعاني، وتحليل العلاقات، وتفسير الانطباعات، وتقويم محتوى الرسالة[٣]. ويقول نلسون (١٩٨٤م) على الرغم من أن الفرد العادي يمضي وقتاً طويلاً في الاستماع للآخرين، وهو ما يعادل العمليات التالية مجتمعة: التحـدث، والكتـابة، والقراءة، إلا أن معظم الناس لا يحسنون الإصغاء الفعال للآخرين[٤]. ومما يدعو إلى التفاؤل هو ما أشار إليه ريفيل (١٩٨٥م) من أن عملية الإصغاء يمكن تعلمها، والتدرب عليها ثم قياسها.[٥]

وتكمن عملية الإصغـاء الفعّـال في مجال الإشراف في تفـاعـل المشرفة التربوية الإيجابي مع المعلمة أثناء قيامها بأدوارها التي تتطلبها المواقف التعليمية المختلفة والتي من خلالها تؤثر في مستوى أداء المعلمة. حيث أشار نشوان (١٤٠٦هـ) إلى أن المفهوم الحديث للإشراف التربوي هو «عملية تعاونية تشخيصية تحليلية، علاجية مستمرة،

تتم من خلال التفاعل البناء المثمر بين المشرف والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم»[٦].

ويعتمد الإشراف التربوي في تحقيق أهدافه المنشودة على مستوى العلاقات الإنسانية المبنية على الثقة المتبادلة، والاحترام، وفتح قنوات اتصال مباشرة بين المشرفة التربوية من جهة والمعلمة من جهة أخرى. وتقدير مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات أثناء عملهن مع المعلمات في المدارس المتوسطة للبنات بمدينة الرياض هو المحور الرئيسي في هذا البحث.

أسئلة البحث :

وقد حاول هذا البحث الإجابة على التساؤلات الآتية:

١ - ما المستوى الفعلي لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض، طبقاً لمقياس بيلي Beale المعدّل؟

٢ - هل هناك فرق أو فروق في مستوى مهارات الإصغاء بين الموجهات التربويات حسب متغيرات البحث: المؤهل، والخبرة، والدورات التدريبية، والتخصص، ونصاب الموجهة من المعلمات، ومكاتب التوجيه التربوي، طبقاً لمقياس بيلي Beale المعدّل؟

٣ - ما مدى إدراك الموجهات التربويات لمستوى مهارات الإصغاء لديهن أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات، طبقا لمقياس بيلي Beale المعدّل.

أهداف البحث :

١ - التعرف على المستوى الحقيقي لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض.

٢ - التعرف على مدى إدراك الموجهات التربويات لمهاراتهن في الإصغاء أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات.

٣ - التعرف على الفرق أو الفروق - أن وجدت - بين الموجهات التربويات فيما يختص بمهارات الإصغاء، وذلك طبقاً لمتغيرات البحث: المؤهل، الخبرة، والدورات

التدريبية، والتخصص، ونصاب الموجهة من المعلمات، ومكاتب التوجيه التربوي.

٤ ـ تصميم مقياس مقنن على البيئة السعودية في تقدير مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات ليفيد منه المهتمون في مجال الإشراف التربوي.

٥ ـ الاستفادة من نتائج البحث في تقديم اقتراحات مناسبة قد تسهم في تحسين مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات.

أهميــة البحــث:

يعد هذا البحث، حسب علم الباحث، أول محاولة من نوعها تجري باللغة العربية لتقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء مقابلاتهن الإشرافية مع المعلمات. ويؤمل أن يقدم هذا البحث معلومات مهمة تسهم في تقدم المعرفة حول الموضوع المطروح.

ويستمد هذا البحث أهميته من أهمية التوجيه الفني الذي يشكل عنصراً هاماً في مجال تغيير العملية التعليمية وتطويرها بما يناسب أهداف التربية الحديثة ومتطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.

كما يستمد هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع المطروح وهو عملية الإصغاء حيث تمثل مهارة الإصغاء الأساس لكل المهارات اللغوية وهي: القراءة، والكتابة، والتحدث. وقد أشار ديفين (١٩٧٨م) إلى أن عملية الإصغاء تعتبر أيضاً أساسية لكل عمليات التعلم، وترتبط بعمليتي الذكاء والتفكير[٧]. ومما يدل على أهمية عملية الإصغاء في مجال التعليم والتعلم هو أن الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة الأمريكية أصدرت قانوناً رسمياً عام ١٩٧٨م جاء فيها أن مهارة الإصغاء تعتبر إحدى المهارات الأساسية التي ينبغي على التعليم العام الاهتمام بها[٨]. ومنذ عام ١٩٧٨م أصبحت المهارات الأساسية في التربية الأمريكية هي: القراءة، والكتابة، والحساب، والمحادثة، والإصغاء.

ونتيجة لذلك فقد ارتفعت أصوات تنادي بضرورة التغير والتجديد التربوي الذي

لا يتعارض مع قيم المجتمع المحلي ومبادئه ويسعى إلى اللحاق بالركب الحضاري عن طريق تفجير طاقات الأفراد حتى مداها.

وأخيراً لأهمية موضوع الإصغاء والسمع فقد تكرر ذكرهما في القرآن الكريم أكثر من ١٥٠ مرة(٩)

حدود البحث :

يتحدد البحث في تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات في تخصصات: اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم وذلك في المدارس المتوسطة العامة للبنات بمدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٢/١٤١٣هـ.

مصطلحات البحث :

- **التوجيه التربوي**: هو المجهود التربوي الذي يبذل لتوجيه النمو التربوي المستمر للعاملات في ميدان التربية والتعليم فرادى وجماعات بغرض فهم وظائف التعلم فهماً أفضل وأدائها بشكل أكثر فاعلية مما يمكن من التغلب على المشكلات التي تعترض عملهن(١٠). ويستخدم مصطلح التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بدلاً من الإشراف التربوي.
- **الاتصال التربوي**: عرف حمدان (١٩٨٦م) الاتصال التربوي على أنه «مجموعة متتابعة من المواجهات والتفاعلات التي يتعامل فيها الإنسان مع أخيه الإنسان لتحقيق غرض تربوي محدد»(١١).

  ويقصد بالاتصال التربوي في هذا البحث كل طرق وأساليب الاتصالات اللغوية المستخدمة بين الموجهة التربوية والمعلمة في سبيل تحقيق هدف أو أهداف تربوية معينة.
- **الإصغاء**: كما ورد في مختار الصحاح للشيخ أبي بكر الرازي (ص٣٦٤) صغا: مال وبابه عدا و سما ورمى وصدى. ومنه قوله تعالى: ﴿ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا ﴾

(سورة التحريم آية ٤) وقوله تعالى: ﴿وَلِتَصْغَىٰٓ إِلَيْهِ أَفْـِٔدَةُ ٱلَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِٱلْـَٔاخِرَةِ﴾ (سورة الأنعام آية ١١٣)

وأصغى إليه مال يسمعه نحو وأصغى الإناء أماله.

يقول نيلسون (١٩٨٤م) إن الإصغاء هي عملية استلام وفهم لأفكار ومشاعر الإنسان المتحدث (المرسل) بقصد تقديم استجابة مناسبة له[١٢]. وقد تكون الاستجابة بشكل سلوك غير لفظي أو بشكل سلوك لفظي.

ويعني الإصغاء في هذا البحث حسن استلام وفهم الموجهة التربوية لأفكار ومشاعر المعلمة (المرسلة) أثناء التحدث، وذلك بغرض تقديم استجابة لفظية و/ أوغير لفظية يتحقق بواسطتها هدف أو أهداف تربوية محددة.

- **المقابلة الإشرافية**: يعرف طافش (١٩٨٨م) المقابلة الإشرافية على أنها وسيلة من وسائل تحسين أداء المعلمين ورفع كفاءتهم المهنية وتطلق على المشاورات والمناقشات التي تدور عادة بين المشرف التربوي والمعلم حول قضايا تربوية وتعليمية عرضية أو محددة[١٣]

ويقصد بالمقابلة الإشرافية في هذا البحث المداولة أو المناقشة أو المشاورة التي تدور بين المعلمة من جهة والموجهة التربوية من جهة أخرى في أمور تربوية تعليمية وذلك بغرض تحسين أداء المعلمة ورفع كفاءتها المهنية.

إجراءات البحث:

قام الباحث بزيارة لقسم التوجيه التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات وحصل على أعداد الموجهات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض. كما حصل الباحث على إحصائيات دقيقة حول الموجهات التربويات في مراكز التوجيه التربوي الأربعة: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب. وبعد ذلك قام الباحث بتحرير خطاب إلى عميد كلية التربية جامعة الملك سعود طلب فيه توجيه خطاب إلى مدير الادارة العامة للبحوث التربوية بالرئاسة العامة لتعليم البنات وذلك بغرض السماح له بجمع المعلومات المطلوبة. وقد وجه عميد الكلية مشكوراً خطاباً (انظر ملحق رقم ١) إلى مدير الإدارة العامة للبحوث التربوية بشأن تسهيل مهمة

الباحث. كما وجه مدير الإدارة العامة للبحوث التربوية مشكورا تعميماً (انظر ملحق رقم ٥) إلى مكاتب التوجيه التربوي بمدينة الرياض يدعوهم فيه إلى التعاون مع الباحث.

مجتمع البحـــث:

لقد تم أخذ كل الموجهات التربويات المتخصصات في اللغة العربية، والاجتماعيات، والرياضيات، والعلوم، اللائي ينتسبن إلى مكاتب التوجيه التربوي الأربعة: شمال، وجنوب، وشرق، وغرب. ويعملن مع معلمات المدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٢/١٤١٣هـ. وقد بلغ العدد الإجمالي لأفراد العينة من الموجهات التربويات ١١٩ موجهة. وقد تم استبعاد ٨ موجهات لعدم اكتمال إجابتهن وأصبح العدد ١١١ موجهة. ويبين الجدول رقم (١) بيانات عامة متعلقة بأفراد العينة.

جدول رقم (١)
توزيع الموجهات التربويات في العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة ٪
١	المؤهل الدراسي	تربوي	٧٤	٦٦,٧
		غير تربوي	١٩	١٧,١
		غير تربوي مع دبلوم	١٠	٩
		ماجستير	٨	٧,٢
٢	سنوات الخبرة في التوجيه	أقل من ٥ سنوات	٣٤	٣٠,٦
		٥ ـ ١٠ سنوات	٤٦	٤١,٤
		أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٢٧,٩
٣	الدورات التدريبية في التوجيه التربوي	لاشيء	٥٦	
		واحـده	٤٠	٣٦,٠
		اثنتان فأكثر	١٥	١٣,٥
٤	نصاب الموجهة من المعلمات	أقل من ٤٠ معلمة	٢٣	٢٠,٧
		٤١ ـ ٦٠ معلمة	٦٠	٥٤,١
		أكثر من ٦٠ معلمة	٢٨	٢٥,٢
٥	التخصص	لغة عربية	٣٥	٣١,٥
		اجتماعيات	٢٤	٢١,٦
		رياضيات	٢٤	٢١,٦
		علـوم	٢٨	٢٥,٢
٦	مكاتب التوجيـه التربـوي	شمـال	٢٢	١٩,٨
		جنوب	٣٠	٢٧,٠
		شرق	٢٦	٢٣,٤
		غـرب	٣٣	٢٩,٧

أداة البحـــث :

للتعـرف على مستـوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات في المدارس المتـوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض استعان الباحث بمقياس قام بتصميمه أصلا بيلي ١٩٩٠م Beale بعد تجريبة في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية وعرضه على عدد من الأساتذة بغرض إعادة ترجمته إلى اللغة الانجليزية للتأكد من سلامة الترجمة وعرض ترجمته على ٨ ثمانية متخصصين (انظر ملحق رقم ٢) في المجالات التربوية والنفسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وذلك للتأكد من صحة الترجمة ومـدى ملاءمة المقياس للبيئة السعودية. كما عرض المقياس على ٧ سبع موجهات تربويات يعملن في الميدان للتأكد من وضوح عبارات المقياس وسلامته ومدى ملاءمته للبيئة السعودية. وبعد ذلك أخذ الباحث آراء المحكمين والمحكمات بعين الاعتبار في إعداد الصورة النهائية للمقياس.

ويتكون المقياس في صيغته النهائية (انظر ملحق رقم ٣) من الأجزاء التالية:

أولاً : بيانـات عامـة تتعلق بـ: المؤهـل الـدراسي، والخبرة في التوجيه، وعدد الدورات التدريبية، ونصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومراكز التوجيه التربوي.

ثانياً : ويتكون الجزء الثاني من أربع وعشرين (٢٤) عبارة طلب من المفحوصين الإجابة على كل عبارة بوضع إشارة (✓) في واحدة من البدائل الآتية لا يحدث إطلاقا، يحدث نادراً، يحدث أحياناً، يحدث غالباً، يحدث دائماً.

ثالثا : ويشتمل الجزء الثالث على السؤال التالي: ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ وللإجابة على هذا السؤال وضع مقياس متدرج من خمسة بدائل: ضعيف، حسن، جيد، جيد جداً، ممتاز.

صـــدق المقيـــاس:

وقد تم التحقق من صدق المقياس (صدق المحكمين) عندما عرضت عباراته على

(٨) ثمانية أساتذة مختصين في المجالات التربوية والنفسية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، و٧ سبع موجهات تربويات يعملن في الميدان. وبناء على ذلك أخذ الباحث بآراء المحكمين والمحكمات لكي يتلاءم المقياس بشكله النهائي الحالي مع البيئة السعودية.

ثبـات المقيـاس :

ولتحقيق ثبات المقياس طبق الباحث المعامـل «الفا» لكرونباخ Cronbach على عينة البحث، وقد جاءت قيمة «الفا» تساوي ٨٣,. . ، مما يدل على ثبات المقياس بدركة كافية. معادلة الفا لكرونباخ هي :

$$\frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \cdot \frac{(١ - \text{مج ع}^{٢}\text{ك})}{\text{ع}^{٢}\text{س}}$$

ن = عدد عبارات المقياس

ك = أحد أقسام المقياس

مج ع^{٢} ك = مجموع تباينات الأفراد في هذا القسم.

ع^{٢} س = تباين المقياس ككل

وقد وزع ١١٩ استبانة على جميع الموجهات التربويات اللائي تم اختيارهن والبالغ عددهن ١١٩ موجهة. وقد حصل الباحث على ١١١ استبياناً من مجموع ماتم توزيعه ٩٣,٣٪ وعليه يمكن أن يعد هذا العدد هو العينة الممثلة للمجتمع الأصلي.

المنهج الاحصائي :

يرى الباحث أن أنسب الوسائل الإحصائية لطبيعة هذا البحث مايلي: النسب المئوية، والمتوسطات، واختبار تحليل التباين، واختبارات T.Test

خلفيـــة البحـــث :

نشأة التعليم الرسمي للفتاة السعودية :

لا يشق على أحد من المهتمين أو المهتمات في مجال التعليم أن يكتشف، عند مقارنة تعليم البنين بتعليم البنات من حيث النشأة، بأن التعليم الرسمي للفتاة جاء متأخراً عن التعليم الـرسمي للبنـين في المملكـة العـربية السعودية. فقد بدأ تعليم الفتاة

الرسمي عند صدور الأمر السامي في ٢٠/٤/١٣٧٩هـ، ويقضي الأمر السامي بفتح مدارس لتعليم البنات تحت إشراف جهاز رسمي هو الرئاسة العامة لتعليم البنات[١٤]. وبناء على الأمر السامي فقد قامت الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٠هـ بفتح عدد من المدارس الابتدائية ومعهد لمعلمات المرحلة الابتدائية.

وقد افتتحت الرئاسة العامة لتعليم البنات عام ١٣٨٣هـ أول أربع مدارس متوسطة على شكل فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية، وفي عام ١٣٨٥هـ افتتحت الرئاسة العامة بعض المدارس المتوسطة في مباني مستقلة[١٥]. وكان عام ١٣٨٣هـ البداية للتعليم الثانوي الرسمي للفتاة السعودية حيث أفتتح في ذلك الحين أول مدرسة ثانوية للبنات بمعهد الرياض النموذجي (معهد الكريمات) سابقاً[١٦]. وإذا جازت لنا المقارنة بين التعليم الثانوي للبنين والتعليم الثانوي للبنات فإن أول مدرسة ثانوية رسمية أنشئت للبنين في المملكة العربية السعودية كانت في عام ١٣٥٥هـ باسم مدرسة تحضير البعثات ويتضح من ذلك أن التعليم الثانوي الرسمي للبنين قد أنشىء قبل التعليم الثانوي الرسمي للبنات بما يزيد على ربع قرن من الزمان وإلى جانب أن التعليم الثانوي للبنات بدأ متأخراً فقد كان أيضاً متعثراً وبطيئاً في نموه الكمي حيث ظل حتى عام. ١٣٩٠هـ يشتمل على مدرسة ثانوية واحدة في المملكة العربية السعودية. إلا أن الرئاسة العامة لتعليم البنات خطت خطوات واسعة في مجال التطور الكمي والسعي الحثيث لتحقيق أهدافها المنشودة مع نهاية الخطة الخمسية الأولى للمملكة العربية السعودية عام ١٣٩٥هـ. والجدول التالي يبين التطور الكمي لمراحل التعليم العام التابع للرئاسة العامة لتعليم البنات.

جدول رقم (٢)
بيان إحصائي عن عدد المدارس في مراحل التعليم العام منذ نشأة الرئاسة العامة لتعليم البنات حتى عام ١٤١٢هـ (١٧)

العام الدراسي	المرحلة		
	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
٨٠-١٣٨١هـ	١٥	-	-
٨٥-١٣٨٦هـ	١٦٠	٩	١
٩٠-١٣٩١هـ	٣٥٧	١٧	١
٩٥-١٣٩٦هـ	٩٦٣	١٢٠	٢٧
٤٠٠-١٤٠١هـ	١٨١٠	٤٠٧	١٢٤
٤٠٥-١٤٠٦هـ	٣١٥٥	٨٣١	٣١٤
٤١٠-١٤١١هـ	٣٥٢٧	١٠٤١	٤٧٧
١٤١٢-١٤١٣هـ	٣٨٣٢	١٢٣٤	٦١٨

ومن خلال قراءة موضوعية لأرقام الجدول السابق (٢) يتضح اهتمام الرئاسة العامة الكبير في نشر التعليم العام. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن هذا التطور الكمي الكبير في مجال تعليم البنات كان مبنياً أساساً على الدعم السخي من حكومة المملكة والمتمثل في استمرار نمو الميزانيات المخصصة للرئاسة العامة لتعليم البنات خلال الاثنتي عشرة سنة الماضية.

جدول رقم (٣)
إجمالي ميزانية الرئاسة العامة لتعليم البنات (بالريال)
خلال الفترة ١٤٠٠ ـ ١٤١٢هـ[١٨]

إجمالي الميزانية للعام المالي	المبـــلغ
١٤٠٠-١٤٠١هـ	٣,٨٧١,٥٢٦,٠٠٠
١٤٠٥-١٤٠٦هـ	٥,٤٦٢,٤٨٠,٠٠٠
١٤١٠-١٤١١هـ	٨,١٠٧,٠٤٩,٠٠٠
١٤١٢-١٤١٣هـ	١٠,٠٨٠,٦٩٩,٠٠٠

من الجدول رقم (٣) السابق يتضح بجلاء استمرار نمو تعليم الفتاة في المملكة العربية السعودية.

نبذه موجزة عن نشأة التوجيه التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات وتطويره:

بدأ «التوجيه التربوي» مع بداية التعليم الرسمي للبنات في المملكة العربية السعودية عام ١٣٨٠هـ. وكان يطلق علي التوجيه التربوي عند بدايته مسمى «التفتيش النسوي» وكان قاصراً على منطقة الرياض فقط ويضم مفتشتين اثنتين فقط[١٩]. ويتلخص دور التفتيش في تلك الحقبة الزمنية في نهج أسلوب تقييد حرية عمل المعلمة من خلال بعض الممارسات مثل الزيارات المفاجئة وتصيد الأخطاء[٢٠]. وفي عام **١٣٩٨هـ** صدر قرار يقضي بتطوير أجهزة التفتيش النسوي بالرئاسة إلى إدارة التوجيه التربوي[٢١]. ولم يقف التعديل عند تغيير مسمى التفتيش إلى توجيه بل حدد

دور الموجهة التربوي حسب الاتجاهات التربوية السليمة. وأشار السلوم (١٤٠٦هـ) إلى أنه في عام ١٤٠٤هـ ربط التوجيه التربوي النسوي بإدارة برامج إعداد المعلمات وأصبح مسماه «الإدارة العامة للتوجيه والإشراف التربوي».

ونتيجة لاهتمام الرئاسة العامة لتعليم البنات المتزايد في مجال التوجيه والإشراف التربوي، أنشأت عدداً من مكاتب التوجيه في كافة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ هذا العدد حسب إحصائيات عام ١٤١١هـ (١٠٣) مكاتب يعمل بها (٢٣١٢) موظفة [٢٣].

الدراسات السابقة:

أولاً ـ من المفيد أن نستعرض بإيجاز بعض الدراسات التي اهتمت بنشوء عملية الإصغاء وتطورها:

قبل أن يعرف الإنسان الكتابة كانت وسيلة اتصال مع الآخرين هي الكلمة الملفوظة، وكانت عملية الإصغاء هي الأداة الوحيدة التي بواسطتها يحصل على المعرفة. ويشير ماركجريف (١٩٦٠م) إلى أنه بعد اكتشاف الطباعة في القرن السادس عشر الميلادي وانتشار المطبوعات بشكل كبير، تراجعت عملية الإصغاء تدريجياً وحلت بدلاً منها أداة اتصال جديدة هي القراءة[٢٤]. ويقول ميرسند (١٩٥١م) بعد ذلك ساد اعتقاد بأن الإنسان الذي يحسن القراءة والكتابة هو إنسان أكثر تحضراً من الإنسان الذي لا يحسن إلا الكلام والإصغاء[٢٥]. كما أكد فانك وزميله (١٩٨٩م) أنه ساد اتجاه يرى أن عملية الإصغاء يمكن تعلمها بشكل آلي[٢٦]، وعلى ذلك لم ير المسؤولون، قبل عقدين من الزمن، ضرورة في تضمين عملية الإصغاء في برامج التعليم.

وقد أشار ستروثر (١٩٨٧م) إلى أنه في نهاية العشرينات من هذا القرن الميلادي بدأت بواكير الدراسات في مجال الإصغاء على يد متخصصين في ميدان القراءة، حيث وجدوا علاقة وثيقة بين عمليتي القراءة والإصغاء[٢٧]. وقد لاحظ نيكولس عام ١٩٤٨م بعد دراسة مسحية[٢٨] شاملة حول عملية الإصغاء ما يلي:

أ ـ قبل عام ١٩٢٠م تم نشر مقالة واحدة فقط في مجال الإصغاء.
ب ـ بين عامي ١٩٢٠ ـ ١٩٣٠م تم نشر ثماني مقالات في مجال الإصغاء.
جـ ـ بين عامي ١٩٣٠ ـ ١٩٤٠ تم نشر عشرين مقالة في مجال الإصغاء.
د ـ بين عامي ١٩٤٠ ـ ١٩٤٧م تم نشر اثنتان وأربعين مقالة في مجال الإصغاء.

وقد لاحظ بيرسون وفيلدن عام ١٩٨٤م بأن الاهتمام بعملية الإصغاء تراجعت في عقد السبعينات الميلادية وقد عزي ذلك إلى أن التعليم كان يركز كثيراً على مهارتي الكتابة والقراءة[٢٩].

وأشار ستروثر (١٩٨٧م) إلى أن عام ١٩٧٨م يعتبر عاماً حاسماً في مجال الاهتمام بمهارات الإصغاء حيث صدر قرار رسمي من حكومة الولايات المتحدة الأمريكية الفدرالية يقضي بإضافة مهارة الإصغاء ومهارة النطق إلى المهارات الأساسية في التعليم العام[٣٠]، حيث أصبحت، منذ ذلك الحين، المهارات الأساسية في التعليم العام الأمريكي هي: القراءة، والكتابة، والحساب، والنطق والإصغاء.

وذكر ستروثر (١٩٨٧م) أنه في عام ١٩٨٥م أجريت دراسة مسحية[٣١] لمعرفة مدى تنفيذ القرار الفدرالي وتبين بأن هناك ٣٣ ولاية أمريكية بدأت فعلاً في تطبيق القرار. ونتيجة لذلك أصبحت الحاجة ماسة إلى تدريب المدرسين على مهارات الإصغاء كي يقوموا بعملهم بالشكل المطلوب.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الباحث قام بمحاولة جمع معلومات باللغة العربية في موضوع الإصغاء من خلال قنوات عدة كان أهمها عن طريق مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، إلا أن الباحث لم يعثر على أي دراسة باللغة العربية في المجال الدقيق لهذا البحث، وهذا الوضع سيحتم على الباحث الاستعانة بالمراجع الأجنبية وبعض الدراسات العربية ذات الصلة النسبية بموضوع هذا البحث.

ثانياً: دراسات حول تكوين مهارات الإصغاء الفعالة وسبل تحسنها:

اللغة هي مجموعة من المهارات يكتسبها الإنسان بالممارسة والاحتكاك مع الآخرين، ومهارة الإصغاء أكثر هذه المهارات استخداماً. وتعرض سارة ليندستين ١٩٧٩م أهمية الإصغاء بالشكل التالي: نسمع ما يعادل كتاباً كل يوم، ونتحدث بما

يعادل كتاباً كل أسبوع، ونكتب بما يعادل كتاباً كل سنة. ولا تقتصر مهارات الإصغاء ذات المستويات العليا على السماع والتذكر بل تتعدى ذلك إلى التفاعل والاستنتاج والبناء[٣٢]. ويشير اندرسون ١٩٥٢م إلى أهمية عملية الإصغاء بقوله: يصغي الإنسان العادي أكثر مما يقرأ بحوالي ألف (١٠٠٠) مرة[٣٣].

ويقول ستروثر (١٩٨٧م): إن عملية الإصغاء ليست عملية واحدة تحت كل الظروف بل هي خمسة أنواع رئيسية[٣٤]:

١ ـ إصغاء تقدير وإعجاب.

٢ ـ إصغاء حصافة وحسن تمييز.

٣ ـ إصغاء فهم واستيعاب.

٤ ـ إصغاء علاجي: غرضه التخفيف عن آلام إنسان يعاني من مشكلة.

٥ ـ إصغاء انتقادي: غرضه إصدار حكم بالموافقة أو الرفض.

وقد أشار جاونجو (١٩٩١م) إلى أن عملية الإصغاء الفعال تمر بأربع مراحل[٣٥] هي:

١ ـ القدرة على السمع: وهي عملية «فسيولوجية» وظيفية تتضمن تمييز الأصوات.

٢ ـ التفسير: هي القدرة على الفهم والإدراك.

٣ ـ التقويم: وهو استنتاجات مبنية على أسس موضوعية.

٤ ـ الاستجابة: وهي أعلى مستويات الإصغاء، والإنسان في هذا المستوى يكون قادراً على التصور الكلي للنص الذي تم سماعه.

وتضع الباحثة سارة لوندستين (١٩٧١م) بين أيدينا قائمة من مهارات الإصغاء الفعالة[٣٦] وهي كما يلي:

١ ـ أن تتذكر التفاصيل المهمة بدقة.

٢ ـ أن تتذكر تسلسل الكلمات والأفكار المطروحة.

٣ ـ أن تتبع التوجيهات الشفهية (اللفظية).

٤ ـ أن تفهم دلالة المعاني للكلمات المطروحة.

٥ ـ أن تفهم المقصود من الكلمات الواردة في الحديث المطروح.

٦ ـ أن تصغي، وتستجيب، وتطرح أسئلة سهلة.

٧ ـ إعادة صياغة عبارات الرسالة المطروحة التي يرغب المتكلم في توصيلها للآخرين.
٨ ـ أن تفهم المعاني الضمنية للكلمات الواردة في حديث المرسل.
٩ ـ أن تحدد الأفكار الرئيسة مع تلخيص ما حصلت عليه من الحديث المرسل.
١٠ ـ أن تصغي للمعاني المتضمنة في التفاصيل المهمة.
١١ ـ أن تصغي للمعاني المتضمنة في الأفكار الرئيسة.

ويرى كوك وزملاؤه (١٩٨٤م) بأن هناك خمسة أسس تبنى عليها مهارات الإصغاء الفعالة[٣٧] وهي كما يلي:

١ ـ أن تسمع بعقلية متفتحة لكل ما يريد أن يقوله الإنسان المتحدث.

٢ ـ أن تظهر اهتمامك بالإنسان المتحدث مع احترام آرائه ومشاعره وذلك من خلال استخدام لغة الجسد مثل هز الرأس، الابتسامة، حركة العينين. . الخ. وأن تزيل كل العوائق المادية التي تحول بينك وبين المتحدث مثل: كرسي، أو طاولة. . إلخ ثم تجلس بمكان مناسب وقريب من المتحدث، والمكان المناسب الذي يفصل بين المرسل والمستقبل يتراوح بين ٦٠ و١٢٠ سنتمتر (أي قدمين إلى أربعة أقدام).

٣ ـ إعادة صياغة مضمون عبارات المتحدث والتي تعكس أحاسيسه أيضاً.
٤ ـ توضيح بعض الأفكار الأساسية للمتحدث.
٥ ـ تلخيص أفكار المتحدث وأحاسيسه ومشاعره أثناء الحديث. والأساس النظري وراء هذه الفكرة هو أن سرعة التفكير لدى الإنسان هي أكبر بأربع مرات من سرعته في الحديث. وعلى ضوء ذلك يمكن للإنسان المستمع أن يستفيد من هذه الحقيقة العلمية في الاستماع والتلخيص في آن واحد.

وتقول بيرسون (١٩٨٣م) يمكن تحسين مستوى الإصغاء لدى الإنسان بطرق وأساليب عدة منها[٣٨]:

١ ـ وضع هدف محدد وطريقة عمل عند الإصغاء للآخرين.
٢ ـ الإصغاء لكل ما يقال من معلومات وأفكار وحقائق. . الخ.
٣ ـ التركيز على محتوى الرسالة لاعلى مظهر المتحدث وطريقة حديثة.

٤ ـ عند توافر الوقت الكافي لديك أثناء حديث المتكلم يمكنك القيام بالأنشطة التالية: تدوين بعض الملاحظات، وتوقع الفكرة التي سوف يطرقها المتحدث، وتحديد نقاط القوة والضعف للأفكار المطروحة، مع محاولة فهم السلوك غير اللفظي للمتحدث. وحذار أن تؤثر هذه الأنشطة على دورك الأساسي في استلامك الصحيح لرسالة المتحدث.

٥ ـ تدرب على عمليات الإصغاء الصعبة مثل: الإصغاء لمواقف غير معروفة لك سابقاً.

وقد قامت شركة أمريكية (١٩٨٧م)[٣٩] Sperry Corporation بتحديد عشرة أساليب لتطوير عملية الإصغاء:

١ ـ الإصغاء للأفكار والمعلومات لا للحقائق فقط.

٢ ـ التحقق من محتوى الرسالة لا التسليم به بشكل نهائي.

٣ ـ الإصغاء بتفاؤل.

٤ ـ تجنب القفز إلى النتائج.

٥ ـ نظم دفتر تسجيل الملاحظات.

٦ ـ بين تركيزك الشديد على ما يطرحه المتحدث.

٧ ـ إذا وجدت الوقت الكافي استخدمه في بعض الأنشطة مثل: تدوين الملاحظات.

٨ ـ اعمل قصارى جهدك في عملية الإصغاء.

٩ ـ كن متفتح العقل وحاول تقييد مشاعرك الخاصة.

١٠ ـ حاول أن تستمر في التدريب على الإصغاء الفعال.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن السلوك غير اللفظي يمكن أن يسهم إسهاماً كبيراً في تسهيل عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل للرسالة حيث ذكر الباحث ماربيان (١٩٦٦م) (٤٠) أن السلوك غير اللفظي يسهم في نقل أكثر من نصف مايراد نقله للإنسان المقابل، وقد قامت الدكتورة سميرة أحمد السيد والدكتور اسكندر (١٩٨٨م) بتحديد أنماط السلوك غير اللفظي المؤثرة في عملية التعلم[٤١] وهي كما يلي:

١ ـ تعبيرات الوجه حيث تعكس السعادة، والحزن، والدهشة، والتعجب، والضيق، والغضب.

٢ ـ التلاقي البصري وحركة العين.
٣ ـ حركات الجسم والإيماءات.
٤ ـ اللمس.
٥ ـ الفراغ: ويقصد به المسافات بين الأفراد في مواقف التفاعل الاجتماعي، وتختلف دلالة الفراغ بين الثقافات العالمية، إلا أن المسافات بين المتحدثين في دول الشرق الأوسط عادة ما تكون صغيرة.
٦ ـ الزمن: ويقصد به فترة الصمت والانتظار أو التباطؤ في العمل .. الخ.
٧ ـ الابتسامة والضحك.
٨ ـ السلوك الصوتي: ويقصد به طريقة استخدام الصوت ونوعيته فلذلك أثر كبير في عملية الاتصال بين الأفراد.

وقد أكد أوكوم وبرامير (١٩٨٧م) على أهمية استعمال لغة الجسد عند الإصغاء[٤٢]. لأن استخدامها بشكل جيد يدل على حسن الإصغاء، وقد حدد الباحثان السلوك غير اللفظي المؤثر في عملية الإصغاء بما يلي:

١ ـ المسافة المكانية المثالية المريحة التي تفصل بين المتحدث والسامع بحوالي ثلاثة إلى أربعة أقدام.
٢ ـ ضرورة استخدام النظر في متابعة المتحدث، وهذا لا يعني الحملقة بالمتحدث.
٣ ـ إزالة الحواجز المادية التي تحول دون الاتصال الفعال مثل: كرسي، أو طاولة .. إلـخ..
٤ ـ وضع الجسم بشكل طبيعي يوحي بالاحترام والاهتمام بالإنسان المقابل.

ثالثا: دراسات تبين أنواع العقبات والأخطاء التي تؤثر سلباً على عملية الإصغاء:

من المسلمات أن الإنسان العادي يمكنه الإصغاء للآخرين، إلا أن السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: ما مستوى هذا الإصغاء؟ ويقول بيلي (١٩٩٠م) من النادر أن يعترف إنسان ما بأنه يعاني من مشكلة عدم الإصغاء الجيد للآخرين[٤٣] يقول الله عز وجل في محكم كتابه الكريم «ولا تكونوا كالذين قالوا سمعنا وهم لا يسمعون»[٤٤] و«إنهم عن السمع لمعزولون»[٤٥] و«يلقون السمع وأكثرهم كاذبون»[٤٦].

الإصغاء الفعال عملية ليست سهلة التحقيق بل تحتاج إلى وقت، وجهد،

وتـدريب. والإصغـاء سلوك يمكن تعلمه ثم تطويره وتحسينه. وحتى يتم التطوير والتحسين ينبغي التعرف أولاً على واقع مالدينا من مهارات وعادات في الإصغاء. ويحـدد الدكتور بيلي (١٩٩٠م)[٤٧] العقبات التي تحول دون تحقيق الإصغاء الفعال بثلاث فئات رئيسة هي:

١ ـ سلوك أو تصرف مرتبك في مخاطبة الآخرين.
٢ ـ الاستجابة اللفظية غير الملائمة.
٣ ـ مقاطعة المتحدث أو إنهاء حديثة.

وتقول بيرسون (١٩٨٣م) على الرغم من أن الوقت الذي يمضيه الناس في عملية الإصغـاء طويل إلا أن مستـوى الإصغـاء لديهم متـدن[٤٨]. قام نيكولس بدراسة (١٩٥٧م)[٤٩] لمئات من العاملين في مجال التجارة والخدمات وآلاف الطلاب وتوصل إلى ما يلي:

١ ـ لا يتذكر السامعون بعد الانتهاء مباشرة من سماع حديث قصير إلا نصف الحديث فقط.
٢ ـ لا يتذكر السامعون بعد شهرين من حديث سمعوه، إلا ربع ذلك الحديث.

وقد حددت جاونجو (١٩٥٧م) أخطاء شائعة حول مفهوم عملية الإصغاء منها[٥٠]:

(أ) الإصغاء هو نشاط سالب لا يتطلب إلا جهداً قليـلاً من المتلقي.
(ب) الإنســان ذو الإصغاء الجيد هو الذي يهمل الكثير مما يقال وينتقي ما يريد سماعه.
(جـ) أداة تحسين مهارة إصغاء الأطفال هي الانتباه فقط لما يقال.
(د) الإنسان ذو الإصغاء الجيد هو الذي يثبت (يحملق) نظره بالمتحدث دائماً.
(هـ) الإعادة والتكرار الحرفي لما تم سماعه هو الأسلوب الأمثل في تكوين مهارات إصغاء (جيدة) لدى الصبية.

ما سلوك واتجاهات الإنسان ذي الإصغاء الضعيف؟

وتجيب بيرسون (١٩٨٣م) على هذا السؤال بما يلي[٥١]:

١ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يعتقد بأنه يتمتع بإصغاء جيد.
٢ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يركز كثيراً على تدوين الملاحظات.
٣ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يصيغ ردوده واستجاباته خلال حديث الآخرين.
٤ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف ينشغل كثيراً بالحكم على مظهر المتحدث وأسلوب حديثه.
٥ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يتظاهر بالانتباه عندما لا يكون في حالة انتباه حقيقية.
٦ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف عندما يفوته جزء من الحديث لا يستفسر عنه.
٧ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يتجنب الإصغاء الذي يحتاج إلى تركيز وجهد كبيرين.
٨ ـ الإنسان ذو الإصغاء الضعيف يعتقد غالباً بأنه يعرف سلفاً ما سيقوله المتحدث.

وقد قام ستروثر (١٩٨٧م) بتحديد العادات غير الصحيحة التي تؤثر سلباً على عملية الإصغاء (٥٢). وهي كما يلي:

١ ـ إعطاء الأمور الجانبية وقتاً أكبر من الأمور الأساسية.
٢ ـ التعرض إلى الشرود الذهني بشكل كبير.
٣ ـ يلهو / أو ينشغل بأمور تؤثر سلباً على الانتباه.
٤ ـ يؤدي إلى إثـارة المشاعر واتخاذ مواقف متحيزة نتيجة عدم ضبط انفعالاته عند الإصغاء للآخرين.
٥ ـ إحساس المستمع بأن حديث المتحدث المقابل ليس مهماً وغير مفيد.

وقد حدد الباحث جلوي ١٩٧٦م السلوك غير اللفظي الذي يؤثر سلباً على عملية الاتصال بين الناس بالآتي[٥٣]:

١ ـ عدم الانتباه: ويتمثل هذا السلوك بالآتي: عدم النظر إلى المتحدث، ووضع الجسم الموحي بنفاد الصبر وضيق الوقت، والاهتمام بفكرة أخرى.
٢ ـ عدم الاستجابة: ويتمثل هذا السلوك بالآتي: الفشل في الاستجابة عندما يتوقع الطرف الآخر استجابة مناسبة للموقف، وعدم تقديم المساعدة عند طلبها، ووضع الجسد المشدود المتأزم والعصبي، ومقاطعة المتحدث بشكل استفزازي.

٣ ـ الرفض / أو الاستنكار : ويتمثل هذا السلوك بالآتي : تقطيب الوجه وعبوسه، ونـظرات الازدراء والتهـديد، وتعابير السخط والتهكم، والإشارة بإصبع اليد الموجه مباشرة للإنسان المقابل، ونبرات الصوت الدالة على الشراسة والعدوانية، وهز الرأس الذي يوحي بالرفض.

رابعاً ـ خلاصة الدراسات السابقة :

من المسلمات الأساسية أن الأنسان الطبيعي السوي لا يمتلك خيار تجنب عملية الاتصال اللغوي مع الآخرين. وإذا كانت قضية الاتصال بالآخرين قضية حيوية وضرورية لكل إنسان سَوي عادي، فإنها تكون أكثر حيوية وأهمية بالنسبة لأقطاب عملية التعليم وقياداتـه مثل: الموجهة التربوية، والمديرة، والمعلمة، والطالبات. . إلخ . ولا يمكن أن يتم الاتصال بين أفراد المجتمع المدرسي مالم تتوفر عملية الإصغاء التي تعتبر بحق هي لب عملية الاتصال وجوهره وبدونها لا تحقق الأهداف المرجوة من التعليم بالشكل الملائم.

ولكي تأخذ عملية الإصغاء مكانها الطبيعي بين مهارات اللغة الأساسية ينبغي أن تجد طريقها إلى المناهج والفصول الدراسية، وأن تصبح جزءاً أصيلاً في برامج وخطط كليات ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات. وأن توضع للقيادات التربوية أثناء العمل دورات تدريبية في كيفية اكتساب مهارات الإصغاء الفعّالة.

نتائج البحث:

يهدف هذا الجزء من البحث إلى استعراض النتائج . ولعرض النتائج سوف نتناول كل سؤال من أسئلة البحث الثلاثة على حدة.

أولاً ـ يهدف السؤال الأول إلى معـرفـة المستـوى الفعلي لمهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات بالمدارس المتوسطة العامة للبنات في مدينة الرياض.

ولـلإجـابة على هذا السؤال أجرى الباحث التحليل على مستويين أولهما يتصل

بالمتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد العينة على فقرات المقياس الأربعة والعشرين، وثانيهما يتصل بالمتوسط الحسابي الخاص بكل فئة من فئات متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في التوجيه، وعدد الدورات في التوجيه، وعدد نصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومكاتب التوجيه التربوي بمدينة الرياض.

جدول رقم (٤)
يبين المتوسطات الحسابية لمهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات حسب فئات متغيرات البحث

التسلسل	المتغيرات	فئات المتغيرات	العــدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪
١	المؤهل الدراسي	جامعي تربوي	٧٤	٤,٣٤	٦٦,٧
		جامعي غير تربوي	١٩	٤,٣٣	١٧,١
		جامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي	١٠	٤,٣١	٩,٠
		ماجستير	٨	٤,٤٦	٧,٢
٢	سنوات الخبرة في التوجيه	أقل من ٥ سنوات	٣٤	٤,٣١	٣٠,٦
		٥ ـ ١٠ سنوات	٤٦	٤,٣٩	٤١,٤
		أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٤,٣١	٢٧,٩
٣	عدد الدورات التدريبية	لا شيء	٥٦	٤,٣٤	٥٠,٥
		واحدة فقط	٤٠	٤,٣٥	٣٦,٠
		اثنتان فأكثر	١٥	٤,٣٤	١٣,٥

التسلسل	المتغيرات	فئات المتغيرات	العـدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية ٪
٤	نصاب الموجهة من المعلمات	أقل من ٤٠	٢٣	٤,٤٤	٢٠,٧
		٤٠ - ٦٠	٦٠	٤,٣٠	٥٤,١
		أكثر من ٦٠	٢٨	٤,٣٥	٢٥,٢
٥	التخصص	عربي	٣٥	٤,٣٢	٣١,٥
		اجتماعيات	٢٤	٤,٤١	٢١,٦
		رياضيات	٢٤	٤,٢٦	٢١,٦
		علوم	٢٨	٤,٣٨	٢٥,٢
٦	مكتب التوجيه	شمال	٢٢	٤,٥١	١٩,٨
		جنوب	٣٠	٤,٢٠	٢٧,٠
		شرق	٢٦	٤,٣٧	٢٣,٤
		غرب	٣٣	٤,٣٤	٢٩,٧

ولاستخراج المتوسط الحسابي الإجمالي لأفراد العينة ككل والمتوسط الحسابي حسب فئات متغيرات البحث من حيث مستوى مهارات الإصغاء، فقد درّج المقياس على النحو التالي:

لا يحدث إطلاقاً (١) درجة واحدة
يحدث نادراً (٢) درجتان
يحدث أحياناً (٣) ثلاث درجات
يحدث غالباً (٤) أربع درجات
يحدث دائماً (٥) خمس درجات

وقد توصل الباحث إلى أن المتوسط الحسابي العام لكل أفراد عينة البحث، والبالغ عددهن ١١١ موجهة تربوية، هو ٤,٣٤ من أصل ٥ درجات. وقد جاء المستوى العام لمهارات إصغاء الموجهات التربويات في فئة «يحدث غالباً». وهذا يعني أن أفراد العينة يمتلكن مهارات إصغاء بدرجة «جيد جداً» بشكل عام وذلك حسب تقويم صاحب المقياس الأصلي (أنظر ملحق رقم ٤).

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لفئات متغيرات البحث فقد تبين من الجدول رقم(٤) ما يلي:

١ ـ فئات متغير المؤهل الدراسي: جاء المتوسط الحسابي لفئات متغير المؤهل الدراسي (جامعي تربوي، وجامعي غير تربوي، وجامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي) مساوياً تقريباً للمتوسط الحسابي العام، إلا أن فئة الموجهات الحاصلات على درجة الماجستير فقد حصلن على متوسط حسابي قدره (٤,٤٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي العام. وهذا يعني أن المتوسط الحسابي لفئة الحاصلات على الماجستير هو قريب جداً من درجة ممتاز والتي تتراوح درجته بين ٤,٥ ـ ٥ درجات.

٢ ـ فئات متغير عدد سنوات الخبرة في التوجيه: وجد أن فئة الخبرة (٥ ـ ١٠) هي الفئة الوحيدة التي حصل أفرادها على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام.

٣ ـ فئات متغير عدد الدورات التدريبية في مجال التوجيه: حصلت جميع فئات هذا المتغير على متوسط حسابي مساوياً تقريباً للمتوسط الحسابي العام.

٤ ـ فئات نصاب الموجهة من المعلمات: فقد حصلت فئة واحدة فقط هي فئة من يشرفن على «أقل من ٤٠ معلمة» على متوسط حسابي أعلى بشكل واضح من المتوسط الحسابي العام.

٥ ـ فئات التخصص: تبين من الجدول رقم (٢) أن تخصص الاجتماعيات وتخصص العلوم حصلا على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبة لتخصص اللغة العربية فقد حصلن على متوسط حسابي مقارب إلى المتوسط الحسابي العام.

٦ ـ فئـات مكـاتب التـوجيه التربوي: تبين أن المتوسط الحسابي لموجهات مكتب الشمال كان مرتفعاً بشكل ملفت للنظر قياساً بالمتوسط الحسابي العام. وهذا يعني أن المتوسط الحسابي (٤,٥١) لموجهات مكتب الشمال قد بلغ درجة «ممتاز» في مستوى مهارات الإصغاء (انظر ملحق رقم٤)، في حين بلغت المكاتب الأخرى درجة «جيد جداً».

ثانياً: يهدف السؤال الثـاني إلى معـرفـة الفرق أو الفروق في مستوى مهارات الإصغاء بين الموجهات التربويات حسب متغيرات البحث: المؤهل الدراسي، والخبرة في التـوجيه، والدورات بين الموجهات التربويات حسب متغيرات البحث: المؤهل الـدراسي، والخـبرة في التـوجيه، والـدورات التـدريبية، وعدد نصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومكاتب التوجيه التربوي.

وللإجابة على هذا السؤال أجرى الباحث تحليل التباين لمعرفة الفروق في مستوى مهارات الإصغاء حسب فئات متغيرات البحث، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٥).

جدول رقم (٥)
قيم درجات الحرية ومجموع مربعات درجات أداء فئات المفحوصين ومتوسطات تلك المربعات حسب مصدر التباين ومتغير البحث وقيم الإحصائي (ف) للفروق بينها

متغيرات البحث	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات «التباين»	قيمة ف
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٣	.,١٢٠	٠,٤٠٠	٠,٣٥٧
	داخل المجموعات	١٠٧	١٢,٠٥١	٠,١١٢	
	المجموع	١١٠	١٢,١٧١		
عدد سنوات الخبرة في التوجيه	بين المجموعات	٢	٠,١٧٧	٠,٠٨٨	٠,٨٠٠
	داخل المجموعات	١٠٨	١١,٩٩٣	٠,١١١	
	المجموع	١١٠	١٢,١٧١		
عدد الدورات التدريبية في التوجيه	بين المجموعات	٢	.,٠٥٥	٠,٠٠٢	٠,٠٢٢
	داخل المجموعات	١٠٨	١٢,١٦٦	٠,١١٢	
	المجموع	١١٠	١٢,١٧١		

متغيرات البحث	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات «التباين»	قيمة ف
عدد نصاب الموجهة من المعلمات	بين المجموعات	٢	٠,٣٣١	٠,١٦٥	١,٠٥١
	داخل المجموعات	١٠٨	١١,٨٤٠	٠,١٠٩	
	المجموع	١١٠	١٢,١٧١		
التخصص	بين المجموعات	٣	٠,٣٤٠	٠,١١٣	١,٠٢٥
	داخل المجموعات	١٠٧	١١,٨٣١	٠,١١٠	
	المجموع	١١٠	١٢,١٧١		
مكاتب التوجيه التربوي	بين المجموعات	٣	١,٢٨٠	٠,٤٢٦	٤,١٩*
	داخل المجموعات	١٠٧	١٠,٨٩١	٠,١٠١	
	المجموع	١١٠	١٢,١٧١		

* دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

ويتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لفئات متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونصاب الموجهة، والتخصص. في حين تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة لفئات متغير مكاتب التوجيه التربوي.

وقـد تبين من الإحصاءات المتوفرة بأن متوسط إصغاء موجهات مكتب الجنوب ٤,٢٠ ، ومتـوسط مكتب الغرب يساوي ٤,٣٤ ، ومتوسط مكتب الشرق يساوي ٤,٣٧ ، ومتوسط مكتب الشمال يساوي ٤,٥١ .

وتبين أن هناك فروقاً بين المتوسطات عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل ولمصلحة مكتب الشمال. وتشير هذه النتيجة إلى أن موجهات مكتب الشمال هن أفضل من موجهات مكاتب التوجيه الأخرى فيما يختص بمستوى مهارات الإصغاء، في حين لم تبين أية فروق بين متوسطات مكاتب التوجيه الثلاثة الأخرى.

ثالثاً : يهدف السؤال الثالث إلى معرفة مدى تقدير الموجهات التربويات الشخصية لمستوى مهارات الإصغاء لديهن أثناء المقابلات الإشرافية مع المعلمات.

وللإجابة على هذا السؤال «ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟» قام الباحث أولاً ـ باستخراج المتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد العينة على هذا السؤال.

ثانياً : قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي الخاص بفئات متغيرات البحث: المؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة في التوجيه، وعدد الدورات في مجال التوجيه، والعدد الإجمالي لنصاب الموجهة من المعلمات، والتخصص، ومكاتب التوجيه التربوي.

جدول رقم (٦)

يبين المتوسطات الحسابية لتقدير الموجهات التربويات الشخصي لمهارات الإصغاء لديهن وذلك حسب فئات متغيرات البحث

المتغيرات	فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي
المؤهل الدراسي	جامعي تربوي	٧٤	٤,١٢
	جامعي غير تربوي	١٩	٤,١٦
	جامعي غير تربوي مع دبلوم	١٠	٤,٣٠
سنوات الخبرة في التوجيه التربوي	أقل من ٥ سنوات	٣٤	٤,١٢
	٥ ـ ١٠ سنوات	٤٦	٤,١٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٣١	٤,١٦
عدد الدورات التدريبية في التوجيه	لا شيء	٥٦	٤,١١
	واحدة فقط	٤٠	٤,١٨
	أثنتان فأكثر	١٥	٤,١٣
نصاب الموجهة من المعلمات	أقل من ٤٠	٢٣	٤,١٧
	٤٠ ـ ٦٠	٦٠	٤,١٣
	أكثر من ٦٠	٢٨	٤,١١
التخصص	عربي	٣٥	٤,١٤
	اجتماعيات	٢٤	٤,١٣
	رياضيات	٢٤	٤,٢١
	علوم	٢٨	٤,٠٧

المتغيرات	فئات المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي
مكاتب التوجيه التربوي	شمال	٢٢	٤,٤١
	جنوب	٣٠	٤,٠٣
	شرق	٢٦	٣,٩٦
	غرب	٣٣	٤,١٨

ولاستخراج المتوسط الحسابي لأفراد العينة ككل والمتوسط الحسابي حسب متغيرات البحث من حيث مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات، فقد درج الباحث الإجابة على سؤال ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ «على النحو التالي: (انظر ملحق رقم ٤)

ضعيف (١) درجة

حسن (٢) درجتان

جيد (٣) درجات

جيد جداً (٤) درجات

ممتاز (٥) درجات

وقد قام الباحث باستخراج المتوسط الحسابي العام لإجابات كل أفراد العينة على سؤال التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء، وكانت قيمة المتوسط الحسابي العام هو ٤,١٤ من أصل ٥ درجات. ويعني هذا أن كل الموجهات التربويات بشكل عام يرين أن مستوى مهاراتهن في الإصغاء من وجهة نظرهن الشخصية هو جيد جداً. وقد حدد صاحب المقياس الأصلي فئة جيد جداً بقيمة تتراوح بين ٣ ٣/٤ و ٤ ١/٢ وهذا يعني أن المتوسط الحسابي العام يقع ضمن فئة جيد جداً.

أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لتقدير الموجهات التربويات الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديهن في ضوء متغيرات البحث، فقد تبين من الجدول رقم(٤) مايلي:

١ ـ فئات متغير المؤهل الدراسي: جاء مستوى تقدير الموجهات الشخصي في فئتي ماجستير وجامعي تربوي أقل من المتوسط العام للتقدير الشخصي، في حين جاء مستوى تقدير الموجهات الشخصي في فئة جامعي غير تربوي، وجامعي غير تربوي مع دبلوم أعلى من المتوسط العام. وعلى الرغم من التفاوت بين متوسطات فئات متغير المؤهل الدراسي إلا أنها جميعاً حصلت على درجة جيد جداً.

٢ ـ فئات متغير سنوات الخبرة في التوجيه: تبين أن فئات الخبرة الثلاث متقاربة مع أن فئة أصحاب الخبرة الأكبر حصلن على متوسط حسابي أعلى بقليل من المتوسط الحسابي العام، علماً بأن كل فئة من فئات هذا المتغير حصلت على تقدير عام جيد جداً.

٣ ـ فئات متغير عدد الدورات التدريبية: تبين أن فئة الحاصلات على دورة واحدة فقط في التوجيه قد قدرن أنفسهن بمستوى أعلى بقليل من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبة للفئتين الأخريين فقد حصلن على متوسط حسابي مساوي تقريباً للمتوسط الحسابي العام. وعلى الرغم من التباين بين هذه الفئات إلا أنها جميعاً تقع في مستوى عام جيد جداً.

٤ ـ فئات نصاب الموجهة من المعلمات: تبين أن فئة الموجهات اللائي نصابهن من عدد المعلمات الأقل (أقل من ٤٠ معلمة) حصلن على متوسط حسابي أعلى من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبة للفئتين الأكثر نصاباً من المعلمات فقد حصلن على معدل مساو تقريباً للمتوسط الحسابي العام. علماً بأن كل فئة من فئات هذا المتغير حصلت على تقدير عام جيد جداً.

٥ ـ فئات التخصص: تبين أن فئة موجهات الرياضيات قد حصلن على متوسط حسابي أعلى من المتوسط العام، في حين حصلت الموجهات من التخصصات الأخرى على متوسط حسابي مساو تقريباً للمتوسط الحسابي العام. وعلى الرغم من تفاوت متوسط فئات هذا المتغير إلا أنها جميعاً حصلت على مستوى جيد جيداً.

٦ ـ فئات مكاتب التوجيه التربوي: تبين أن موجهات مكتب الشمال حصلن على متوسط حسابي مرتفع جداً قياساً بالمتوسط الحسابي العام، كما حصل موجهات

مركـز الغرب على متوسط حسابي أعلى بقليل من المتوسط الحسابي العام. أما بالنسبـة لموجهـات مركـزي الشرق والجنوب فقد حصلن على متوسط حسابي منخفض بشكل واضح قياساً بالمتوسط الحسابي العام للتقدير الشخصي. وعلى الـرغم أن فئـات متغـير مكـاتب التوجيه التربوي تقع متوسطاتها الحسابية في مستوى «جيد جداً»، إلا أن متوسط موجهات مركز الشمال كان مرتفعاً وقريباً إلى مستوى ممتاز.

وحتى تكتمل الإجابة على السؤال الثالث من هذا البحث، قام الباحث بإجراء اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات العامة (والمتمثلة بالإجابة على كل فقـرات الاستبـانة الأربعة والعشرين) وبين متوسطات التقدير الشخصي (والمتمثل بالإجابة على السؤال المباشر «ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ (انظر ملحق رقم٣) وذلك حسب فئات متغيرات البحث.

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات العامة لمهارات الإصغاء وبين متوسطات تقدير الموجهات التربويات الشخصي لمهارات الإصغاء في ضوء فئات متغيرات البحث

المتغير	فئات المتغير	نوع الدرجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
المؤهل الدراسي	جامعي تربوي	المتوسط العام	٧٤	٤,٣٤	٠,٣٧	**٣,٤٤
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٢	٠,٥٧	
	جامعي غير تربوي	المتوسط العام	١٩	٤,٣٣	٠,٢٥	١,٦٤
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٦	٠,٦٠	
	جامعي غير تربوي مع دبلوم	المتوسط العام	١٠	٤,٣٠	٠,٢٠	٠,٠٣
		متوسط التقدير الشخصي		٤,٣٠	٠,٤٨	
	ماجستير	المتوسط العام	٨	٤و٤٥	٨,٢٠	١,٨٥
		متوسط التقدير الشخصي		٤,٤٠٠	٠,٧٥	

المتغير	فئات المتغير	نوع الدرجة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت
سنوات الخبرة في التوجيه	أقل من ٥ سنوات	المتوسط العام	٣٤	٤,٣١	٢٨, . .	١,١٩٧
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١١	,٦٤	
	٥-١٠ سنوات	المتوسط العام	٤٦	٤,٣٩	,٣٣	٣,٣٨
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٣	,٥٤	
	أكثر من ١٠ سنوات	المتوسط العام	٣١	٤,٣١	٠,٣٨	١,٤٨
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٦	,٥٨	
عدد الدورات التدريبية	لا شيء	المتوسط العام	٥٦	٤,٣٣	٠,٣٤	**٣,٦٣
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١١	٠,٥٣	
	واحدة	المتوسط العام	٤٠	٤,٣٥	٠,٣١	١,٨٣
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٧	٠,٦٤	
	اثنتان فأكثر	المتوسط العام	١٥	٤,٣٤	..,٢٧	١,٣٠
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٣	٠,٦٤	
نصاب نصاب الموجهة من المعلمات	أقل من ٤٠	المتوسط العام	٢٣	٤,٤٤	,٣٠	**٢,٤٥
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٧	٠,٥٨	
	٤٠-٦٠	المتوسط العام	٦٠	٤,٣٠	٠,٣٦	٢,٤١
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٣	٠,٥٧	
التخصص	عربي	المتوسط العام	٣٥	٤,٣٢	..,٣٠	١,٩٣
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٤	,٦٥	
	اجتماعيات	المتوسط العام	٢٤	٤,٤١	٠,٣٢	*٢,٤٩
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٢	٠,٥٤	
	رياضيات	المتوسط العام	٢٤	٤,٢٦	..,٤٣	٠,٤٦
		متوسط التقدير الشخصي		٤,٢١	٠,٥١	
	علوم	المتوسط العام	٢٨	٤,٣٨	٠,٢٨	*٣,١٨
		متوسط التقدير الشخصي		٤,٠٧	٠,٦٠	

المتغير	فئات المتغير	نوع الدرجة	العدد	المتوسط	الأنحراف المعياري	قيمة ت
مكتب التوجيه التربوي	شمال	المتوسط العام	٢٢	٤,٥١	٠,٢٣	٠,٨٦
		متوسط التقدير الشخصي		٤,٤١	٠,٥٠	
	جنوب	المتوسط العام	٣٠	٤,٢٠	٠,٣٩	١,٤٠
		متوسط التقدير الشخصي		٤,٠٣	٠,٦١	
	شرق	المتوسط العام	٢٦	٤,٣٧	٠,٣٥	٣,٩٥**
		متوسط التقدير الشخصي		٣,٩٦	٠,٦٦	
	غرب	المتوسط العام	٢٣	٤,٣٤	٠,٢٧	٢,٢٨*
		متوسط التقدير الشخصي		٤,١٨	٠,٤٦	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥ أو أقل

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

ولاختصار الجداول في هذا البحث تم عرض عدة نتائج في جدول واحد.

بالنظر إلى جدول رقم (٧) والخاص بتطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات ذات المؤهل الجامعي التربوي.

اتضح من قيمة «ت» ٣,٤٤ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ولمصلحة المتوسط العام. في حين اتضح من الجدول رقم (٧) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لفئات متغير المؤهل الدراسي الأخرى. وهذا يدل على تقارب درجات المتوسط العام مع درجات متوسط التقدير الشخصي أي أن نظرة الموجهات التربويات لمستواهن الفعلي مقاربة لمستوى تقديرهن الشخصي لمهارات الإصغاء لديهن.

وبالرجوع إلى جدول رقم (٧) لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات ذات الخبرة في التوجيه (أقل من

٥سنوات). اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين ولمصلحة المتوسط العام.

كما اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لفئة الخبرة في التوجيه (٥ ـ ١٠ سنوات) حيث كانت قيمة «ت» تساوي ٠٣,٣٨ لكن من قراءة الجدول رقم(٧) تبين أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي فيما يختص بفئة (أكثر من ١٠ سنوات) وهي الفئة الأكثر خبرة في التوجيه التربوي.

وبالنظر إلى جدول رقم (٧) لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات اللائي لم يأخذن أي دورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي. اتضح من قيمة «ت» ٣,٦٣ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المتوسط العام. في حين اتضح من الجدول نفسه بأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لفئات متغيرات الدورات التدريبية الأخرى. وهذا يدل على أن الموجهات اللائي انخرطن بدورة تدريبية أو أكثرهن أقدر على معرفة مستواهن الفعلي في مجال الإصغاء، كما أنهن أكثر واقعية، في تقديرهن الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء، من الموجهات اللائي لم يحصلن على أي دورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي.

وبالرجوع إلى جدول رقم (٧) والخاص بتطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات حسب متغير نصاب الموجهة من المعلمات. اتضح من قيم «ت» أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة للفئات الثلاثة من متغير نصاب الموجهة من المعلمات ولمصلحة المتوسط العام. وهذا يدل على أن الفئات الثلاثة لمتغير نصاب الموجهة متقاربة في وجهات نظرهن بالنسبة لتحديد مستوى مهارات الإصغاء لديهن، وبغض النظر عن عدد المعلمات اللائي يشرفن عليهن.

وبالرجوع إلى جدول رقم (٧) تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات حسب متغير التخصص. اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين

متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لموجهات الاجتماعيات ولموجهات العلوم. في حين لايوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي بالنسبة لموجهات اللغة العربية ولموجهات الرياضيات.

وبالنظر إلى جدول رقم (٧) والخاص بتطبيق اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات إصغاء الموجهات حسب متغير مكاتب التوجيه التربوي.

اتضح من قيمة «ت» أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء بالنسبة لموجهات مكتب توجيه شرق ولموجهات مكتب توجيه شرق ولموجهات مكتب غرب ولمصلحة المتوسط العام في المكتبين. أما بالنسبة لموجهات مكتب الشمال ولموجهات مكتب الجنوب فلا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء.

مناقشة النتائج

حاول هذا البحث الكشف عن المستوى الحقيقي لمهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بمدينة الرياض كما حاول الكشف عن مستوى إدراك الموجهات التربويات الشخصي لمهارات الإصغاء لديهن.

ولقد تبين من نتائج البحث أن متوسط مهارات الإصغاء الإجمالي لكل أفراد عينة البحث يساوي ٤,٣٤ من أصل ٥ درجات. وهذا يعني أن الموجهات التربويات يمتلكن مهارات إصغاء بمستوى جيد جداً. وعلى الرغم من أن هذه النتيجة تدعو إلى التفاؤل، إلا أن الضوابط التي وضعت في هذا الشأن للحكم على نتيجة المقياس النهائية تؤكد بأن مستوى الموجهات التربويات الحالي (٤,٣٤) يحتاج إلى تطوير وتحسين وذلك من خلال اتباع النصائح التالية:

(١) أن تحاول الموجهة التربوية تركيز انتباهها على ماتقوله المعلمة.

(٢) أن تحاول الموجهة التربوية بأن تضع نفسها موضع المعلمة الحقيقي لكي تدرك حقيقة شعور المعلمة.

(٣) أن تظهر الموجهة التربوية اهتماماً أصيلاً تجاه المعلمة «المتحدثة» وذلك من خلال الإنصات والهدوء التام وإتاحة الفرصة الكافية للتعبير بحرية عما يجيش في خاطرها.

وعند قياس المتوسط الحسابي لفئات متغيرات البحث تبين ما يلي:

١ - أن كل متوسطات الفئات لمتغيرات البحث تقع في مستوى جيد جداً باستثناء متوسط الموجهات التربويات لمكتب توجيه الشمال حيث بلغ ٤,٥١ من أصل ٥ درجات. وهذا يعني أن المتوسط العام لمهارات الإصغاء لدى موجهات مكتب الشمال بلغ مستوى ممتازاً. وقد يعزى ذلك إلى أكثر من سبب اجتمع في آن واحد، وهذه الأسباب هي:

(أ) أن هناك نسبة لا بأس بها من الموجهات يشرفن على عدد قليل من المعلمات.

(ب) أن نسبة ٦٠٪ من الموجهات قد حصلن على دورات تدريبية في مجال التوجيه.

(جـ) أن هنـاك نسبة ٢٠٪ تقريباً من الموجهات حصلن على تعليم أعلى من بكلوريوس، بالإضـافة إلى أن نسبة الموجهات غير التربويات بمكتب الشمال قليلة قياساً بمكاتب التوجيه الأخرى.

٢ - أن متوسط مهارات إصغاء الموجهات الحاصلات على درجة ماجستير بلغ ٤,٤٦ من أصل ٥ درجات، ويعني هذا أن الحاصلات على درجة ماجستير قد حصلن على مستوى قريب جداً من درجة ممتاز (انظر ملحق رقم ٤). وبالتالي فإن هذه الفئة من الموجهات يمتلكن مهارات إصغاء عالية قياساً بالمستوى العام. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن بعض الموجهات بدرجة ماجستير قد درسن مقررات ذات صلة غير مباشرة بعملية الإصغاء مثل: الإشراف التربوي، والعلاقات الإنسانية، والإدارة التربوية الحديثة.

وقد تبين أيضاً بأن متوسط مهارات إصغاء الموجهات، اللائي يشرفن على أقل من ٤٠ معلمة بلغ ٤,٤٤ من أصل ٥ درجات، ويعني هذا أن هذه الفئة من الموجهات

قد حصلن على مستوى قريب من درجة ممتاز (ملحق رقم٤). وعلى ضوء ذلك فإن الموجهات اللائي يشرفن على أعداد قليلة من المعلمات يمتلكن مهارات إصغاء عالية قياساً بالمستوى العام. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن الموجهة التربوية تمتلك وقتاً كافياً لسماع المعلمة والإصغاء لها، وبالتالي التفاعل مع الأفكار والأحاسيس الصادرة عن المعلمة عند المقابلة الإشرافية.

ولمناقشة الإجابة على السؤال الثاني الذي يهدف إلى معرفة الفرق أو الفروق في مستوى مهارات الإصغاء بين الموجهات التربويات في ضوء متغيرات البحث، أجرى الباحث اختبار تحليل التباين لقياس الفروق. وتبين من نتيجة التحليل (انظر جدول رقم ٥) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات المتغيرات التالية: المؤهل الدراسي، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية، ونصاب الموجهة، والتخصص وهذا يعني أن متوسطات تلك الفئات متقاربة إن لم تكن متطابقة أحياناً. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لكون الموجهات في الفئات المذكورة لم يدرسن كيفية اكتساب مهارات الإصغاء أثناء إعدادهن في كليات التربية، ولم يحصلن على دورات تدريبية في مجال اكتساب مهارات الإصغاء أثناء أدائهن للعمل في مجال التعليم.

وعند قياس الفروق بين متوسطات فئات متغير مكاتب التوجيه التربوي تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية (انظر جدول رقم٥) بين مكاتب التوجيه التربوي عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل ولصالح مكتب توجيه الشمال. ويعني هذا أن موجهات مكتب توجيه الشمال هن أفضل من الموجهات في مكاتب التوجيه الأخرى. وقد علل الباحث سبب ذلك عند تفسيره لنتائج الإجابة عن السؤال الأول.

ولمناقشة الإجابة على السؤال الثالث الذي يهدف إلى تقدير الموجهة التربوية الشخصي لمستواها في عملية الإصغاء وذلك من خلال طرح سؤال واحد مباشر هو «ماتقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟ وللإجابة على هذا السؤال فقد درج الباحث الإجابة عليه، على النحو التالي:

ضعيف (١)درجة

حسن (٢)درجتان

جيد (٣)درجات

جيد جداً	(٤) درجات
ممتاز	(٥) درجات

وقد استخرج الباحث قيمة المتوسط الحسابي العام الإجابات كل أفراد عينة البحث على سؤال التقدير الشخصي لمهارات الإصغاء، وكانت قيمته ٤,١٤ من أصل ٥ درجات. وقد حدد صاحب المقياس الأصلي قيم فئات نتائج المقياس بغرض إصدار الحكم (ملحق رقم٤). وجاءت فئة جيد جداً متراوحة بين ٣٣/٤ و ٤١/٢ من أصل ٥ درجات، وهذا يعني أن كل الموجهات التربويات يقعن ضمن فئة جيد جداً. وهذه النتيجة تدعو للتفاؤل إلا أنها لم تصل إلى مستوى ممتاز وهو المستوى الذي نطمح إليه في مجال اكتساب مهارات الإصغاء بالنسبة للموجهات التربويات.

وقد تبين من قراءة جدول رقم (٦) أن كل متوسطات فئات متغيرات البحث، للإجـابة على سؤال التقدير الشخصي، تقع في مستوى جيد جداً. ويعني أن هذه النتيجة هي نتيجة طبيعية من حيث التجانس بين متوسطات فئات متغيرات البحث، كما أن الباحث قد فسر سبب هذا التقارب أو التجانس بين المتوسطات عند مناقشة نتائج السؤال الأول من هذا البحث.

وقد أجرى الباحث اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية العامة [والمتمثلة في الإجابة على جميع فقرات الاستبانة الأربعة والعشرين (انظر ملحق رقم٤] وبين المتوسطات الحسابية للتقدير الشخصي (والمتمثل في الإجابة على سؤال واحد مباشر هو «ماتقديرك الشخصي لمستوى مهارات الاصغاء لديك؟) وذلك حسب فئات متغيرات البحث والبالغ عددها إحدى وعشرين (٢١) فئة، كما هو موضح في جدول رقم(٧).

يفـترض بأنـه لاتوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي لأي فئة من فئات متغيرات هذا البحث، وذلك لأن فقرات الاستبانة الأربع والعشرين والسؤال المباشر (التقدير الشخصي) هما شيء واحد أي أنهما وجهـان لعملة واحدة. كما أن التدرج الخماسي الذي استخدم في تقدير نتائج فقرات الاستبانة هو نفسه الذي استخدم في تقدير نتائج الإجابة على السؤال المباشر

(التقدير الشخصي). وعلى الرغم من ذلك فقد تبين أن ٥٢٪ (١١ فئة من أصل ٢١ فئة) من فئات متغيرات هذا البحث دلت على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتـوسط العام ومتوسط التقدير الشخصي ولمصلحة المتوسط العام في كل الحالات، انظر جدول رقم (٧). ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم الإلمام وعدم وضوح الرؤيا بالأبعاد النظرية والتطبيقية لعملية الإصغاء بالنسبة لأولئك الموجهات التربويات: نتج عنه تذبذب وعدم ثبات على نمط أو أسلوب محدد.

وبالرجوع إلى جدول رقم(٧) يتضح أن ٤٨٪ (١٠ فئات من أصل ٢١ فئة) من فئات متغيرات البحث لاتدل على أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام وبين متوسط التقدير الشخصي. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لأن نتيجة الإجابة على فقـرات الاستبـانـة يفـترض أن تؤدي إلى نفس نتيجـة الإجابة على سؤال التقدير الشخصي والعكس صحيح.

وعلى ضوء ذلك فإن الموجهات التربويات اللائي لايوجد لديهن فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط العام ومتوسط التقدير الشخصي هن أكثر إدراكاً وتقديراً لمستوى مهـارات الإصغاء لديهن. ومما يدعم هذه النتيجة هو أن أغلب الموجهات اللائي ينتمين إلى هذه المجموعة هن من: الموجهات التربويات الحاصلات على مؤهل علمي أعـلى من درجة بكلوريوس، والموجهات التربويات من أصحاب الخبرة الطويلة في مجال التوجيه التربوي، والموجهات التربويات الحاصلات على دورة أو أكثر في مجال التوجيه التربوي. ويتضح مما تقدم أن فئات متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي الأعلى من درجة بكلوريوس، والخبرة الطويلة في مجال التوجيه التربوي، والانخراط بدورة تدريبية أو أكثر في مجال التوجيه التربوي، وطبيعة تدريس بعض المقررات لها تأثـير إيجـابي لكن غير مباشر على إدراك الموجهة التربوية وتقديرها لمستوى مهارات الإصغاء لديها.

التوصيات :

بناء على نتائج هذا البحث يوصي الباحث بما يلي:

١ ـ ضرورة تضمين مناهج إعداد وتدريب المعلمات في كليات التربية للبنات مهارات الإصغاء الفعالة.

٢ ـ ضرورة وضع شرط ضمن شروط اختيار الموجهة التربوية يؤكد فيه على أهمية حصول المرشحة لوظيفة موجهة على درجة الماجستير في التربية، ويتم تطبيق هذا الشرط خلال خطة زمنية محددة.

٣ ـ عقد دورات تدريبية للموجهات التربويات أثناء الخدمة من أجل إكسابهن مهارات الإصغاء الفعالة في مجال التوجيه التربوي.

٤ ـ العمل على تخفيض نصاب الموجهة التربوية إلى أقل من أربعين (٤٠) معلمة وذلك لما له من أثر فعال على عملية الإصغاء.

٥ ـ وضع استراتيجية طويلة المدى غرضها تشجيع الموجهة التربوية ذات الخبرة الطويلة في التوجيه على الاستمرار في عملها.

مقترحات للقيام بدراسات في المستقبل:

يقترح الباحث على ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج ضرورية:

١ ـ القيام بدراسة مماثلة على عينة أكبر تشمل مكاتب التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية وذلك للتأكد من نتائج هذا البحث.

٢ ـ القيام بدراسة مماثلة على عينة من مدرسات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وذلك للتأكد من صدق نتائج هذا البحث.

الحـــواشي

(1) Jalongo, Mary Renck Strategies for Developing Chidren's Listening Skills. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington, Ind. 1991. Eric. No. ED 331 099 P.8.

(2) Mersand, J. Why teach Listening? The English Journal, 40 (5) 1951 PP. 260 - 265.

(3) Jalongo, Mary Renck. 1991 (Ibid) P.7.

(4) Nelson, David and Heeney, William. Directed Listening: A Model for lmproved Administrative Communication. NASSP Bulletin. Vol. 68. No. 472 May 1984. PP. 125 - 126.

(5) Revelle, G. L. And Others. Comprehension Monitoring in Preschool Chidren. Child Development. Vol. 56, 1985, PP. 654 - 663.

(٦) نشـوان، يعقـوب، الإدارة والإشراف الـتربـوي بين النـظرية والتـطبيق، ط٢، عمان، دار الفـرقان، ١٤٠٦هـ، ص١٣٧.

(7) Devine, T. G. Listening: What do we know after Fifty Years of research and theorizing? J. of Reading. Vol. 21, 1978, PP. 296 - 304.

(8) Strother, D. B. Practical Applications of Research on Listening. Phi Delta Kappan Volume 68, No. 8 April. 1987 P. 627.

(٩) عبد الباقي، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ١٣٦٤هـ، ص ص ٣٥٨ - ٣٦٤.

(١٠) الـرئـاسـة العامة لتعليم البنات، دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي بالمناطق التعليمية، إدارة التوجيه التربوي، مطابع السفراء للأفست، الرياض، ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ، ص٢٤.

(١١) حمدان، محمد زياد، الاتصال في التربية عناصره وأشاليبه ومؤشراته، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، الرسالة ٢٠، دار التربية الحديثة، عمان، الاردن، ١٩٨٦م، ص٣١.

(12) Nelson, D. and Heeney, W. 1984 (Ibid) P. 125.

(١٣) طافش، محمود، قضايا في الاشراف التربوي، دار البشير، عمان، الأردن، ١٩٨٨م، ص٨٨.

(١٤) الرئاسة العامة لتعليم البنات، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، خلال اثنين وثلاثين عاماً ١٣٨٠ - ١٤١١هـ، اللقاء السنوى الأول لمسؤولي تعليم البنات للفترة ٣ - ٥/١١/١٤١٢هـ، ص٢٣.

(١٥) الـرئاسة العامة لتعليم البنات، اللقاء السنوى الأول حول تعليم البنات بين الواقع والمأمول للفترة من ٣ - ٥/١١/١٤١٢هـ، الرياض، ص٥.

(١٦) نفس المرجع، ص ٥.

(١٧) تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال اثنين وثلاثين عاماً، مرجع سابق، ص٣٥.

(١٨) الرئاسة العامة لتعليم البنات: البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤٠٦هـ والعام الدراسي ١٤١٢هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(١٩) الـرئاسة العامة لتعليم البنات، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية خلال أثنين وثلاثين عاماً، مرجع سابق، ص٨٣.

(٢٠) مسيرة تعليم البنات خلال ربع قرن بمنطقة جدة التعليمية ١٣٨٠ ـ ١٤٠٥هـ، شركة المدينة للطباعة والنشر، جدة، ص٣٧.

(٢١) الرئاسة العامة لتعليم البنات، دليل العمل في مكاتب التوجية التربوي، بالمناطق التعليمية، ص٥.

(٢٢) السلوم ، حمد إبراهيم، الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ج٢، ١٤٠٦هـ، ٣٣٦.

(٢٣) الرئاسة العامة لتعليم البنات، البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤١١هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(24) Markaraf, B., R. A. Survey of Listening Pedagogy in American Teacher - Training institutions Dissertation Avstracts internation DDJ 60 - 03235 (University Microfilms No, 60 - 3235). 1960. P4.

(25) Mersand, J. Why teach Listening? The English Journal 40 (5) 1951 PP. 260 - 265.

(26) Funk. H, and Funk. G.D. Guidelines for Developing Listening Skills The Reading Teacher. 42 May, 1989 PP. 660 - 663.

(27) Strother. D., B., April 1987 (Ibid) P. 626.

(28) Nichols. R. G. Factors accounting for differences in Comprehension of materials presented orally in the classroom. Ph. D. Dissertation, lowa city, State University of lowa. 1948. WRIC No. ED 326 - 207 P.6.

(29) Pearson, P. O. and Fielding. L. Research update listening Comprehesion Language Arts, 59 (6) 1982 PP. 616 - 629.

(30) Strother, D., B. 1987 (Ibid) P. 627.

(31) Strother, D., B. 1987 (Ibid) P. 627.

(32) Lundsteen, S. W. Listing: It's Impact all Levels on reading and the other Language arts. rev. ad. Urbana, I11.: National Council of Teachers of English, 1971.

(33) Anderson. H. A. Needed research in Listening Elementary English 29. 1952, P. 217.

(34) Strother, D., B. 1987 (Ibid) PP. 627 - 628.

(35) Jalongo, Mary Renck. 1991 (Ibid) P. 10.

(36) Lundsteen. S. W. 1971.

(37) Green, E. E., Cook. P. F., and Rogers, J. K. The need for Interpersonal Skill training and supervision: can Theory Z help. NASSP Bulletin, 1984, 68 PP. 23 - 30.

(38) Peterson, Jane. Why are Communication Skills Important today,. Richland Coll., Dallas, TX. 1983. ERIC, No. ED 227 905 P. 50.

(39) Strother, D. B. 1987 (Ibid) P. 628.

(40) Mehrabian, A. and weiner, A. (1966) Non - immediacy between communication and object of communication and verbal Message. J. of Consultant Psychology, Vol. 30 1966.

(٤١) السيد ، سميرة أحمد، وكمال إسكندر، اسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، التربية المعاصرة، العدد العاشر، يونيو ١٩٨٨م، ص ١٥٠ ـ ١٥٧.

(42) Okum, B. F. Effective Helping. Monterey, Calif.: Brooks/ Coke. 1987.

(43) Beale, A. V. Assessing and Improving Your Listening Skills. NASSP Bulletin, March, 1990 P. 88.

(٤٤) سورة الانفال، آية رقم ٢١ .
(٤٥) سورة الشعراء، آية رقم ٢١٢ .
(٤٦) سورة الشعراء، آية رقم ٢٢٣ .

(47) Beale, A. V. March 1990 (Ibid) P. 88.

(48) Peterson, Jane. 1983 (Ibid) P. 49.

(49) Noichols, r. G. Listening as a 10 - part Skill. Nation's Business, July 1957 as cited by Frank, P. 139.

(50) Jalongo, Mary Renck. 1991 (Ibid) PP. 12 - 13.

(51) Peterson, Jane, 1983 (Ibid) P. 50.

(52) Strother, D. B. 1987 (Ibid) PP. 626 - 627.

(53) Galloway, Charles. Silent Language in the Classroom. POhi Delta Kappa, Bloomingtonl. Indiana. 1976 P. 25.

المراجع العربية

(١) حمدان، محمد زياد، . الاتصال في التربية عناصره وأساليبه ومؤشراته، سلسلة المكتبة التربوية السريعة، الرسالة ٢٠، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، ١٩٨٦م، ص٣١.

(٢) الرئاسة العامة لتعليم البنات: البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤٠٦هـ والعام الدراسي ١٤١٢هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(٣) الرئاسة العامة لتعليم البنات، البطاقة الاحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤١١هـ، الإدارة العامة للبحوث التربوية والاحصاء.

(٤) الرئاسة العامة لتعليم البنات، تعليم البنات في المملكة العربية السعودية، خلال أثنين وثلاثين عاماً ١٣٨٠ ـ ١٤١١هـ، اللقاء السنوي الأول لمسئولي تعليم البنات للفترة ٣ ـ ١٤١٢/١١/٥هـ، ص٢٣.

(٥) الرئاسة العامة لتعليم البنات، دليل العمل في مكاتب التوجيه التربوي بالمناطق التعليمية، إدارة التوجيه التربوي، مطابع السفراء، للأوفست، الرياض، ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ، ص ٢٤.

(٦) الرئاسة العامة لتعليم البنات، اللقاء السنوي الأول حول تعليم البنات بين الواقع والمأمول للفترة من ٣ ـ ١٤١٢/١١/٥هـ، الرياض، ص ٥

(٧) السلوم حمد إبراهيم، الادارة التعليمية في المملكة العربية السعودية، ج٢، ١٤٠٦هـ ص ٣٣٦.

(٨) سورة الأنفال، آية رقم ٢١.

(٩) سورة الشعراء، آية رقم ٢١٢.

(١٠) سورة الشعراء، آية رقم ٢٢٣.

(١١) السيد، سميرة أحمد، وكمال إسكندر، أسلوي مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظي الشائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين، التربية المعاصرة، العدد العاشر، يونيو ١٩٨٨م، ص ص ١٥٠ ـ ١٥٧.

(١٢) طافش، محمود، قضايا في الاشراف التربوي، دار البشير، عمان، الأردن، ١٩٨٨م، ص٨٨.

(١٣) عبد الباقي ، محمد فؤاد، المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت، لبنان، ١٣٦٤هـ، ص ص ٣٥٨ ـ ٣٦٤.

(١٤) مسيرة تعليم البنات خلال ربع قرن بمنطقة جدة التعليمية ١٣٨٠ ـ ١٤٠٥هـ، شركة المدينة للطباعة والنشر، جدة، ص٣٧.

(١٥) نشوان ، يعقوب، الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، ط٢، عمان، دار الفرقان، ١٤٠٦هـ، ص١٣٧.

المراجع الأجنبية

1 - Anderson, H. A. Needed research in Listening Elementary English, 29. 1952, P. 217.

2 - Beale, A. V. Assessing and Improving Your Listening Skills. NASSP Bulletin March, 1990 P. 88.

3 - Devine, T. G. Listening: What do we know after fifty years of research and Theorizing? I. of Reading. Vol. 21, 1978, PP. 296 - 304.

4 - Funk, H., and Funk, G.D. Guidelines for Developing Listening Skills. The Reading Teacher. 42 May, 1989 PP. 660 - 663.

5 - Galloway, Charles. Silent Language in the Classroom. Phi Delata Kappa, Bloomington, Indiana. 1976 P. 25.

6 - Green, E.E., Cook, P. F., and Rogers, J.K. The need for Interpersonal Skill training and Supervision: can Theory Z help. NASSP Bulletin, 1984, 68 PP. 23 - 30.

7 - Jalongo, Mary Renck. Strategies for Developing Children's Listening Skills. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Blopomington Ind. 1991. Eric, No. ED 331 099 P.8.

8 - Lundsteen, S.W. Listing: It's Impact all Levls on reading and the other Language arts. rev. ad. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English. 1971.

9 - Markgraf, B., R. A. Survey of Litening Pedagogy in American Teacher - Training institutions Dissertation Abstracts International DDJ 60 - 03235 :(University Microfilms No, 60 - 3235). 1960. P.4.

10 - Mehrabian, A. and weiner, A. (1966) Non - Immediacy between communication and object of communication and verbal Message. J. of Consultant Psychology, Vol. 30. 1966.

11 - Mersand, J. Why teach Listening? The English Journal, 40 (5) 1951 PP. 260 - 265.

12 - Nelson, D. and Geeney, W. 1984 (Ibid) P. 125.

13 - Nichols, R.G. Factors accounting for differences in Comprehension of materials presented orally in the classroom. Ph. D. Dissertation Iowa city, State University of lowa. 1948. ERIC No. ED 326 - 207 P.6.

14 - Noichols, R. G. Listening as a 10 - part Skill. Nation's Business, July 1957 as cited by Frank, P. 139.

15 - Okum, B. F. Effective Helping. Monterey, Calif.: Brooks/ Coke, 1987.

16 - Pearson, P. O. and Fielding, L. Research update listening Comprehesion. Language Arts. 59 (6) 1982 PP. 617 - 629.

17 - Peterson, Jane, Why are Communication Skills Important toeay., Richland Cool., Dallas, TX. 1983. ERIC. No, ED 227 905 P. 50

18 - Revelle, G. L. and Others. Comprehension Monitoring in Preschool Children. Child Development Vol. 56, 1985, PP. 654 - 663.

19 - Strother, D. B. Practical Applications of Research on Listening. Phi Delta Kappan, Volume 68, No. 8 April. 1987 P. 627.

الملاحق

ملحق رقم (١)

سعادة الأخ الكريم مدير الادارة العامة للبحوث التربوية أ ـ الرئاسة العامة المحترم
لتعليم البنات
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد.

فنظراً لقيام الدكتور/ عبد العزيز البابطين بإجراء دراسة ميدانية عنوانها تقدير مستوى مهارات الإصغاء لدي الموجهات التربويات أثناء المقابلات الاشرافية مع المدرسات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض، وذلك من وجهة نظر الموجهات أنفسهن.

وحيث أن الدكتور البابطين بحاجة إلى تطبيق استبانته المرفقة على كل الموجهات التربويات العاملات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بمدينة الرياض وفي التخصصات التالية: اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، والعلوم. فإنني أرجو التكرم بالموافقة على تطبيق الاستبانة حتى يتمكن من إنهاء الدراسة في الوقت المحدد.

شاكراً لكم كريم تجاوبكم.. ولكم خالص تحياتي وتقدير.

ملحق رقم (٢)

أسماء الأساتذة الذين شاركوا بمراجعة المقياس للتأكد من صحة الترجمة وصدقها وملاءمتها للبيئة السعودية وهم :

١ ـ الدكتور سر الختم عثمان علي	استاذ مشارك بقسم المناهج
٢ ـ الدكتور سلام سيد أحمد سلام	استاذ مشارك بقسم المناهج
٣ ـ الدكتور راضي سعد السرور	استاذ مساعد بقسم المناهج
٤ ـ الدكتور نور الدين محمد عبد الجواد	استاذ مشارك بقسم التربية
٥ ـ الدكتور علي سعد القرني	استاذ مشارك بقسم التربية
٦ ـ الدكتور مصطفى محمد متولي	استاذ مشارك بقسم التربية
٧ ـ الدكتور زكريا أحمد الشربيني	أساذ مشارك بقسم علم النفس
٨ ـ الدكتور زيدان أحمد قاسم	استاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

ملحق رقم (٣)

الاستبانة بصيغتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الفاضلة/ الموجهة التربوية .... حفظها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعــــد

أقوم ببحث عن «تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المدرسات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض وذلك من وجهة نظر الموجهات أنفسهن».

وهذا البحث يسعى إلى التعرف على مستوى الإصغاء الحقيقي لدى الموجهات التربويات وذلك من أجل تقديم المقترحات المناسبة لتطوير مهارات الإصغاء وتحسينها. فأرجو منك الإجابة على عبارات المقياس (الاستبانة) بكل صراحة وموضوعية على ضوء خبراتك الواقعية الممارسة. علماً بأن هذه المعلومات لا ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.

مع العلم أن المقياس (الاستبانة) يحتوي على (٢٤) أربع وعشرين مهارة إصغاء، وللإجابة على فقرات المقياس ضعي علامة (/) في الحقل الذي يصف مهارة الإصغاء الحقيقية لديك.

مع شكري وتقديري لتعاونك

الباحث

عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

عضو هيئة تدريس بقسم التربية

كلية التربية بالرياض

جامعة الملك سعود

أولا ـ معلومات عامة :

الرجاء وضع علامة (✓) في المربع الذي يناسبك مما يأتي

١ ـ المؤهل الدراسي :

- كلية متوسطة ☐
- جامعي تربوي ☐
- جامعي غير تربوي ☐
- جامعي غير تربوي مع دبلوم تربوي ☐
- مؤهل آخر يذكر من فضلك.........................

٢ ـ عدد سنوات الخبرة في التوجيه التربوي :

- أقل من ٥ سنوات ☐
- ٥ ـ ١٠ سنوات ☐
- أكثر من ١٠ سنوات ☐

٣ ـ عدد الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها في مجال التوجيه التربوي :

- لا شيء ☐
- واحدة ☐
- اثنتان ☐
- ثلاث فأكثر ☐

٤ ـ العدد الإجمالي لنصابك من المدرسات اللاتي تقومين بتوجيههن حالياً :

- يحدد من فضلك (..............)

٥ - **التخصص :**

- لغة عربية ☐
- اجتماعيات ☐
- رياضيات ☐
- علـــــوم ☐

٦ - **مكتب التوجيه التربوي :**

- مكتب الشمال ☐
- مكتب الجنوب ☐
- مكتب الشرق ☐
- مكتب الغرب ☐

ثانيا ـ مقياس تقدير مستوى مهارات إصغاء الموجهات التربويات :

للإجابة على المقياس يرجى وضع إشارة (/) في الحقل الذي يصف مهارة الإصغاء الحقيقية لديك :

الرقم	مهارات الإصغـــاء	الاستجابـــة				
		يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث إطلاقاً
١	أجلس وجهاً لوجه مع من أقابلها أي حواجز مادية فاصلة بيننا .					
٢	أرتب المقاعد بمسافات واحدة وبأبعاد مناسبة .					
٣	أجلس جلسة وقار مع تركيز انتباهي لكل ما يقال .					
٤	عندما أتحدث مع من أقابلها أتابعها بنظري بشكل ملائم .					
٥	عندما أتحدث استخدم إيماءات طبيعية تصدر بعفوية وتخدم الموقف الذي أتحدث فيه .					
٦	يتركز حديثي في الغالب حول من أقابلها وأتجنب الحديث عن نفسي .					
٧	أحافظ على الأسرار والأمور الخاصة الشخصية للآخرين					

الرقم	مهارات الإصغــــاء	الاستجابـــة				
		يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث إطلاقاً
٨	غالباً أنادي الحاضرات أثناء المناقشة بأسمائهن عند الحديث معهن					
٩	أصغي لكل حديث الآخرين باهتمام وبشكل متواصل .					
١٠	أطرح أسئلة بغرض توضيح وجهة نظر من أقابلها					
١١	أستنبط المعلومات بأسلوب علمي للتأكد من الشعور الحقيقي للمتحدثة					
١٢	أطرح أسئلة مفتوحة النهاية وغير مقيدة الإجابة بنعم أو، لا .					
١٣	أستغل فترات الصمت التي تتخلل الحديث بطريقة تسمح للمتحدثة في التفكير والتقاط أنفاسها .					
١٤	أستجيب لحاجة الآخرين في التوجيه عندما يطلبن النصيحة .					
١٥	ترتكز استجابتي على الأحاسيس المستمرة خلف ما يصرح به من كلمات .					

الرقم	مهارات الإصغـــاء	الاستجابـــة				
		يحدث دائماً	يحدث غالباً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث إطلاقاً
١٦	أتابع حديث المتحدثة دون مقاطعة حتى ولو كانت لدي إضافة أو تعليق .					
١٧	تأتي مشاركتي في المناقشات على شكل حديث متكامل					
١٨	استخدم كلمة أنت وضمير المخاطبة كثيرا وأتجنب استخدامكلمة أنا .					
١٩	أحب أن أصغى للمتحدثة أكثر مما أتكلم .					
٢٠	أصغى للمتحدثة تماماً دون التفكير بما سوف أقوله فيما بعد .					
٢١	أطرح أسئلة بسيطة غير معقدة التركيب .					
٢٢	أتجنب مقاطعة المتحدثة وأهيئ لها الفرصة للتعبير عن فكرتها .					
٢٣	أصغي لكل ما تقوله المتحدثة ، وأتجنب التركيز على الحقائق الواردة فقط .					
٢٤	أهيىء الفرصة لمن أقابلها بأن تشعر بمشكلتها وتتغلب عليها بنفسها .					

ثالثا ـ ما تقديرك الشخصي لمستوى مهارات الإصغاء لديك؟

يرجى وضع دائرة واحدة حول القيمة التي تصف مستواك الحقيقي فيما يأتي

ضعيف	حسن	جيد	جيد جداً	ممتاز
١	٢	٣	٤	٥

ملحق رقم (٤)

وقد حدد أندرو بيلي رتب مقياس مهارات الإصغاء بالشكل التالي:

- يحدث دائما	(٥)	خمس درجات
- يحدث غالباً	(٤)	أربع درجات
- يحدث أحياناً	(٣)	ثلاث درجات
- يحدث نادراً تقابل حسن	(٢)	درجتان
- لا يحدث إطلاقاً	(١)	درجة واحدة

والحد الأعلى لدرجات المقياس بفقراته الأربعة والعشرين هو:

٢٤ × ٥ = ١٢٠ درجة

والحد الأدنى لدرجات المقياس بفقراته الأربعة والعشرين هو

٢٤ × ١ = ٢٤ درجة

يحدث دائما تقابل ممتاز	ودرجته تتراوح بين ١/٢ ٤ حتى ٥ درجات
يحدث غالباً تقابل جيد جداً	ودرجته تتراوح بين ٣/٤ ٣ حتى أقل من ٤١/٢
يحدث أحيانا تقابل جيد	ودرجته تتراوح بين ١/٤ ٣ حتى أقل من ٣/٤ ٣
يحدث نادراً تقابل حسن	ودرجته تتراوح بين ٢ حتى أقل من ١/٤ ٣
لا يحدث إطلاقاً تقابل ضعيف	ودرجته تتراوح بين ١ حتى أقل من ٢

ملحق رقم (٥)

المملكة العربية السعودية	الرقـــم :
الرئاسة العامة لتعليم البنات	التاريخ :
الإدارة العامة للبحوث التربوية	المشفوعات :
شعبة الدراســـات	الموضـــوع :

المكرم/ مدير عام تعليم البنات بمنطقة الرياض   المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

إشـارة لخطاب عميد كلية التربية بجامعة الملك سعود رقم ٢٠/١٣٧٧ وتاريخ ١٤١٢/٧/١هـ بشأن حاجة الدكتور/ عبدالعزيز البابطين إلى تطبيق استبانته (تقرير مستوى مهارات الإصغاء لدى الموجهات التربويات أثناء المقابلات الإشرافية مع المدرسات في المدارس المتوسطة العامة للبنات بالرياض وذلك من وجهة نظر الموجهات أنفسهن» على عينـة من المـوجهات التربوية العاملات في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وفي التخصصات التالية :

اللغة العربية ؛ الاجتماعيات ؛ الرياضيات ؛ العلوم ؛ عليه تصلكم :

١ ـ عدد (٢٦) استبانة لمكتب توجيه شرق الرياض لتوزيعها كالتالي : (٧) استبانات لموجهـات اللغـة العـربية ، (٧) استبانات لموجهات الاجتماعيات ، (٦) استبانات لموجهات الرياضيات ، (٦) استبانات لموجهات العلوم .

٢ ـ عدد (٣٤) استبـانـة لمكتب توجيه غرب الـرياض لتـوزيعهـا كالتالي : (١١) استبـانـة لموجهـات اللغة العربية ، (٧) استبانات لموجهات الاجتماعيات ، (٧) استبانات لموجهات الرياضيات ، (٩) استبانات لموجهات العلوم .

٣ ـ عدد (٢٣) استبـانـة لمكتب شمال الـرياض لتوزيعها كالتالي : (٦) استبانات لموجهـات اللغـة العـربية ، (٧) استبانات لموجهات الاجتماعيات ، (٥) استبانات لموجهات الرياضيات ، (٥) استبانات لموجهات العلوم .

٤ ـ عدد (٣٣) استبـانة لمكتب جنوب الرياض لتوزيعها كالتالي : (١) استبـانـة

لموجهات اللغة العربية، (٦) استبانات لموجهات الاجتماعيات، (٧) استبانات لموجهات الرياضيات، (٩) استبانات لموجهات العلوم.

نأمل إكمال اللازم حيال تطبيق الاستبانات المرفقة، ودمتم. .

مدير الإدارة العامة للبحوث التربوية

عبدالعالي بن مقباس العادل

صورة للإدارة العامة للبحوث التربوية (الدراسات).

صورة لملف القراءة / صورة للملف العام مع المسودة.

مدي أهمية أهداف نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية
ومدي تحقيقهامن وجهه نظر المدرسين

د. محمد عبد الرحمن الديحان*
د. عبد العزيز عبد الوهاب البابطين*

مقدمة

إن تطور شعوب العالم في شتي المجالات مرهون بدرجة كبيرة بمدي تطور أنظمتها التعليمية، حيث أن التعليم يزود المجتمع بالطاقات البشرية التي تسهم في تحقيق أهدافه المنشودة. ولذلك تنامي الاحساس بضرورة تطوير نظام التعليم لدي المسؤولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية. فمنذ بداية التسعينات الهجرية والقائمون علي التعليم في المملكة العربية السعودية يفكرون بجدية في تطويره علي كافة المستويات، فعلي المستوي الجامعي كان لكلية التربية بالرياض السبق في تطبيق نظام الساعات المتعمدة وذلك في عام ١٣٩٣هـ. وتلتها بقية كليات جامعة الملك سعود. وفي عام ١٣٩٥هـ حذت جامعة الملك عبد العزيز حذو جامعة الملك سعود في تطبيق نظام الساعات كبديل للنظام الدراسي السنوي، وعلي مستوي المرحلة الثانوية، بدأت المملكة في عام ١٣٩٥هـ في تجريب نظام الساعات المعتمدة في أربع مدارس أطلق عليها المدارس الثانوية الشاملة.

وبعد مضي ثماني سنوات علي تطبيق المدارس الثانوية الشاملة التجريبية، توصلت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة في ١٤٠٣هـ إلي الاقتناع بتعميم نظام جديد اطلق عليه التعليم الثانوي المطور ليحل محل التعليم الثانوي التقليدي والشامل وبشكل تدريجي. وتعتبر المدرسة الثانوية المطورةصيغة جديدة لعلاج مشكلات التعليم الثانوي وتوجيهه لبلوغ اهدافه.

وتعتبر أهداف التعليم الثانوي المطور الركيزة الأساسية لهذا النظام ولسياساته واستراتيجياته وخططه. وبمقدار أهمية ومدي تحقق هذه الأهداف يتحدد المستوي لهذا التعليم. وهناك عدة طرق لمعرفة مدي تحقق النظام لأهدافه المنشودة، وإحدي هذه الطرق المعمول بها استطلاع أراء المدرسين الذين هم علي رأس العمل. فهم الذين يعيشون هذه التجربة وهم المنفذون الحقيقيون لهذه الأهداف وبإمكانهم اصدار أحكام يعتد بها حول مدي تحقق أهداف هذا التعليم.

---

* أستاذ مساعد بقسم المناهج بكلية التربية، بجامعة الملك سعود.

وتسعي الدراسة الحالية إلي الوقوف علي رأي المدرسين في الميدان حول أهمية أهداف التعليم الثانوي المطور ومدي تحققها في المملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

يهدف هذا البحث إلي التعرف علي مدي أهمية أهداف المرحلة الثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية، كما يهدف إلي التعرف علي مدي تحقق تلك الأهداف في ذلك النظام.

ويمكن أن تحدد مشكلة البحث بالتساؤلين التاليين:

١- ما مدي أهمية المرحلة الثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي هذه المرحلة؟

٢- ما مدي تحقق أهداف المرحلة الثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر هؤلاء المدرسين؟

فروض البحث:

١- لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف الجنسية.

٢- لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف المؤهل العلمي.

٣- لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف التخصص.

٤- لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف الخبرة.

أهمية البحث:

يعد هذا البحث من الابحاث التقويمية الأولي لنظام التعليم الثانوي المطور علي حد علم الباحثين في المملكة العربية السعودية، لأنه يستهدف تحديد مدي أهميته ومدي تحققها لأهدافه المنشودة، وذلك من خلال استطلاع أراء المدرسين العاملين في هذا النظام.

ويتوقف نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه علي درجة اقتناع القائمين علي تنفيذه وبخاصة المعلمين الذين امضوا فترة زمنية كافية في ظل تطبيق ذلك النظام.

وقد يسفر البحث الحالي عن نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في تحسين هذا التعليم الثانوي المطور.

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث علي التعرف علي مدي أهمية أهداف التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية ومدي تحققها من وجهة نظر المدرسين الذين هم علي رأس العمل في المدارس الثانوية المطورة التي قامت بتطبيق هذا النظام حتي عام ١٤٠٧هـ وذلك لأن هذه المدارس قامت بتخريج دفعة واحدة من الطلاب علي الأقل.

اجراءات البحث:

١- **مجتمع البحث وعينته:** يتألف مجتمع البحث من مائة(١٠٠) مدرسة ثانوية مطورة ولقد تم اختيار أربع وعشرين(٢٤) مدرسة منها موزعة علي مختلف المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. واقتصرت عينة البحث علي جميع المدارس الثانوية المطورة التي خرجت دفعة واحدة من طلابها في الأقل. وضم هذا البحث جميع المدرسين الذين هم علي رأس العمل في جميع التخصصات والبالغ عددهم ٩١٤ مدرسا، في الثانويات المطورة المختارة وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤١٠هـ.

وقد تم توزيع الاستبانة علي جميع مدرسي العينة في المدارس الثانوية المذكورة، وحصل الباحثان علي ٦٤٣ استبانة تمثل نسبة ٧٠,٤ من المجموع الكلي لعينة البحث.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

م	متغيرات الدراسة		العدد	٪	الفاقد	
					العدد	٪
١	الجنسية	سعودي	٣٩٣	٥٨,٩	٣٣	٤,٩
		غير سعودي	٢٤١	٣٦,١		
٢	المؤهل العلمي	تربوي	٤٠٤	٦٠,٦	٣٥	٥,٢
		غير تربوي	٢٢٨	٣٤,٢		
٣	التخصص	علمي	٢٤١	٣٦,١	٤٥	٧,٢
		ادبي	٣٧٨	٥٦,٧		
٤	الخبرة	٠ – ٥	٢٣٠	٣٤,٥	٣١	٤,٦
		٦ – ١٠	١١١	١٦,٦		
		١١ – ١٥	١٢٧	١٩		
		١٦ فاكثر	١٦٨	٢٥,٢		

٢- أداة البحث: للتعليم الثانوي المطور ثمانية(٨) أهداف رئيسية عامة (انظر ملحق رقم ١). وقد قام الباحثان بتجزئة كل هدف عام منها إلي عدد من الأهداف الفرعيه المعبرة عنه.

وعلي ضوء ذلك تكونت أداة البحث من استبانة مؤلفة من سبعة وعشرين(٢٧) هدفا فرعيا اشتقت من الأهداف العامة الثمانية للتعليم الثانوي المطور. وقد زود كل هدف فرعي بوسيلة أو أكثر تسهل فهم الهدف علي المستجيب من جهة وتعينه علي معرفة مدي تحققه من ناحية أخري، والجدول التالي يبين الأهداف العامة للثانوية المطورة وما يقابلها من أهداف فرعيه(عبارات).

الهدف العام	الأهداف الفرعية (العبارات) حسب ما وردت بالأستبيان
الهدف الأول (١)	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩
الهدف الثاني (٢)	١٠، ١١، ١٢، ١٣
الهدف الثالث (٣)	١٤ جزء إلي :أ،ب،ج،د،ه،و،ز،ح
الهدف الرابع (٤)	١٥، ١٦، ١٧
الهدف الخامس (٥)	١٨، ١٩، ٢٠
الهدف السادس(٦)	١٢ ٢٢ ٢٣
الهدف السابع (٧)	٢٤، ٢٥
الهدف الثامن (٨)	٢٦، ٢٧ جزء إلي أ،ب،ج،د.

وقد طلب من المستجبين بالنسبة لكل هدف أمران:-

أ- مدي أهمية الهدف: وذلك علي مقياس متدرج من عال إلي معدوم الأهمية حسب طريقة ليكرت.

ب- مدي تحقق الهدف: وذلك علي مقياس متدرج من عال إلي معدوم التحقق حسب طريقة ليكرت.

كما تضمنت أداة البحث بعض البيانات الأولية الخاصة بالمدرسة التي ينتمي إليها المجيب وجنسيته، وسنوات خبرته في التعليم الثانوي، وتخصصه ومؤهله العلمي.

٣- صدق الأداة: قبل أن يقوم الباحثان بوضع بنود الاستبانة اطلعا علي بعض الدراسات والابحاث ذات العلاقة بهذا الموضوع، وقد استفادا منها كثيرا لما كشفته لهما من جوانب مهمة في مجال الموضوع المراد دراسته. وبعد ذلك وضع الباحثان بنود الاستبانة

في صورتها الأولي وتم عرضها علي مجموعة من الأساتذة بكلية التربية في جامعة الملك سعود * شرح لهم هدفها وطلب منهم ابداء آرائهم في مدي وضوح البنود (العبارات) ومدي ملاءمتها للهدف الرئيسي. وقد جمعت الملاحظات وتم تعديل الاستبانة في ضوء تلك الملاحظات التي أبدوها. وقد عرضت الاستبانة مرة ثانية علي نفس المحكمين للتأكد من سلامة الاستبانة في صيغتها النهائية، وتم تعديلها في ضوء ملاحظات المحكمين للمرة الثانية وطبقت بصورتها المعدلة(انظر الملحق رقم١)

كما قام الباحثان بتجزئة الأهداف الثمانية الثانوية العامة الثانوية المطورة إلي مجموعة من الأهداف (العبارات) الفرعية بغرض التوصل إلي صدق المحتوي ولقد بلغ العدد الكلي للأهداف الفرعية(العبارات) سبعة وعشرون(٢٧) هدفا. وقد زود كل هدف فرعي بوسيلة بغرض تسهيل فهم الهدف علي المستجيب. وعلي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوي.

٤- **ثبات الاستبانة:** قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي لأجزاء الاستبانه بطريقة المعامل (الفا) لكرونباخ Cronbach وبلغت قيمة الفا ٩٤,٥٪ كما تم استخدام التجزئة النصفية لقياس الثبات وذلك بشطر عبارات الاستبانة إلي نصفين بحيث تشكل العبارات ذات الارقام الفردية نصفا والعبارات ذات الارقام الزوجية النصف الآخر، وكانت التجزئة النصفية ٨٢٪.

٥- **الأسلوب الاحصائي:** استخدم الباحثان النسب المئوية، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، واختبار شفيه، واختبار ت T. Test لفحص فروض البحث الأربعة.

---

* الاساتذه الذين قاموا بتحكيم اداة البحث هم:
١- الأستاذ الدكتور إبراهيم الشافعي
٢- الدكتور سلام سيد سلام (استاذ مشارك)
٣- الدكتور علي مدكور (استاذ مشارك)
٤- الدكتور يعقوب نشوان (استاذ مشارك)
٥- الدكتور سليمان الجبر (استاذ مشارك)
٦- الدكتور سر الختم عثمان علي (استاذ مشارك)
٧- الدكتور عبد الحميد صفوت (استاذ مشارك)
٨- الدكتور بدر عبدالله الصالح (استاذ مشارك)

الإطار النظري للبحث

نشأة نظام التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية

لقد توصل المسئولون عن التعليم في المملكة العربية السعودية إلي قناعة بأن المدرسة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي لاتفي بمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد. فكان التفكير جديا في البحث عن بديل للمدرسة الثانوية العامة التقليدية. وفي عام ١٣٩٣هـ طرحت صيغة نظام المدرسة الثانوية العامة الشاملة باعتبارها صيغة مستحدثة لتنويع التعليم الثانوي وتطويره وفق مفاهيم المدرسة الثانوية الشاملة في العالم. وفي عام ١٣٩٥هـ أخذت المدرسة الثانوية الشاملة طريقها إلي التنفيذ في مدرسة تجريبية واحدة هي مدرسة اليرموك الثانوية بالرياض ثم توسعت لتشمل ثلاث مدارس تجريبية أخري في كل من مكة المكرمة، وجدة، والدمام.

وامتدادا للمحاولات الجادة في تغيير بنية التعليم الثانوي ليواكب التطورات الاجتماعية والاقتصادية الكبيرة في المجتمع السعودي طرحت صيغة جديدة للتعليم الثانوي استفيد فيها كثيرا من ايجابيات وسلبيات تجربة المدارس الثانوية الشاملة. (١) وفي عام ١٤٠٣هـ وافقت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية علي فكرة تطبيق نظام التعليم الثانوي المطور علي أن يتم تعميمه تدريجيا في مدة لا تتجاوز عشر سنوات اعتبارا من العام الدراسي ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ (٢).

وقد تم تحديد أهداف نظام التعليم الثانوى المطور على النحو التالى: (٣)

١- متابعة غرس الولاء لله وحده فى نفوس الطلاب، وجعل الأعمال خالصة لوجهه، وسائرة فى جوانبها كافة على شرعه، وتثبيت العقيدة الإسلامية التى عن طريقها تصفو نظرة الطالب إلى الكون والإنسان ونظرته إلى الحياة الدنيا والآخرة، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التى تجعله معتزاً بالإسلام، قادراً على الدعوة إليه والدفاع عنه.

٢- تعميق روح المواطنة لدى الأفراد، وترسيخ حبهم للوطن، وإدراك الحقوق والواجبات التى يجب مراعاتها تجاهه.

٣- توسيع نطاق التعليم الثانوى بإدخال برامج ومناهج جديدة تتطلبها حاجة المجتمع والتطورات العلمية والتكنولوجية فى البلاد.

٤- إعداد برنامج دراسى يهئ الطالب لمواصلة الدراسة الجامعية، ويسهل التحاقه بإحدى الكليات التى تتناسب واتجاهه العلمى.

٥- تقديم نمط من التعليم الثانوى يتسم بالمرونة فى تنظيمه، كما يعطى فرصا أفضل

للطلاب فى اختيار البرامج الملائمة لقدراتهم ورغباتهم، أو الإنتقال من برنامج إلى آخر مع ارتباط هذه البرامج بمتطلبات التنمية فى البلاد.

٦- إيجاد تنظيم للتعليم الثانوى يراعى الفروق الفردية بين الطلاب، ويسهل تقدمهم الدراسى واستفادتهم وفقاً لقدراتهم وحاجة مجتمعهم.

٧- إيجاد تنظيم مرن للتعليم الثانوى يساعد فى التخلص من مشاكل التخلف فى الدراسة ويحد من إخفاق الطلاب فى استكمال دراستهم الثانوية.

٨- تمكين المتخرجين من الانخراط فى الحياة العملية دون عناء كبير، ومساعدتهم على الإسهام فى قضايا التنمية وذلك بما يوفره من فرص الإعداد والتدريب العمليين فى أثناء الدراسة الثانوية .

أهمية أهداف نظام التعليم الثانوى المطور:

إن أى عمل إنسانى منتج يجب أن يتوفر فيه وضوح الأهداف المراد تحقيقها وذلك ليضعه فى مساره الصحيح الذى وضع من أجله، حيث أن عدم وضوح الأهداف وتحديدها يؤدى إلى بعثرة الجهد والمال والوقت، وإذا كان وجود الهدف الواضح أمراً مهما بشكل عام فإن أهميته فى مجال التعليم تكون أكبر لأن قضية التعليم الأساسية هى بناء الإنسان الذى من أجله توضع الخطط الاجتماعية والاقتصادية التنموية.

ثم إن تحديد أهداف التعليم ووضوحها سوف يسهمان بشكل كبير فى تحديد البرامج والخبرات اللازمة للمؤسسة التعليمية وسوف تولدان قوة دافعة لتحقيق الأهداف المنشودة لكل العاملين والمستفيدين من العملية التعليمية. وتنبع أهمية التعليم الثانوى المطور من أهمية أهدافه ووضوحها كما أن بيان أهمية الأهداف للعاملين يسهم كذلك بالتالى فى زيادة المخرجات التعليمية ويقلل من المشكلات التى قد تعترض طريقها لبلوغ غاياتها .

برامج التعليم الثانوى المطور:

يشترط لإنهاء المرحلة الثانوية المطورة الشروط التالية: (٤)

أولاً- إكمال الطالب بنجاح(١٦٨) ساعة مائة وثمانيا وستين ساعة كحد أدنى فى برنامجين.

١- البرنامج العام: وهو برنامج إجبارى على جميع الطلاب ومجموع ساعاته(٦٧) سبع وستون ساعة.

٢- البرنامج التخصصى: مجموع ساعاته(٧٨) ثمان وسبعون ساعة يدرسها الطالب فى أحد التخصصات التالية:

أ)برنامج العلوم الإسلامية والأدبية

ب)برنامج العلوم الإدارية والإنسانية

ج)برنامج العلوم الطبيعية: ويلزم الطالب بدراسة(٥٢)اثنين وخمسين ساعة مشتركة ثم يختار الطالب احدى الشعبتين: فيزياء ورياضيات، أو كيمياء وأحياء ويدرس فيها (٢٦) ستا وعشرين ساعة.

٣- البرنامج الاختيارى مجموع ساعاته(٢٣)ثلاث وعشرون ساعة.

ثانياً- حصول الطالب على معدل نهائى(تراكمى عام)لايقل عن تقدير مقبول.

الدراسات السابقة:

هناك عدة دراسات تناولت نظام الساعات المعتمدة فى المرحلة الثانوية على المستوى العالمى والعربى والمحلى. ويمكن ارجاع نظام الساعات المعتمدة فى التعليم إلى نظام التعليم فى العصور الإسلامية الأولى حيث كان المسجد يضم حلقات متنوعة فى موضوعات مختلفة كاللغة والأدب والفقه والمنطق والطب..(٥)وكان للطالب أن يختار الحلقة التى يريد والأستاذ الذى يرغب وهذا هو جوهر نظام الساعات.

ويرى بعض الباحثين أن نشأة نظام الساعات المعتمدة بشكله المتعارف عليه حالياً ترجع إلى جامعة فرجينيا الأمريكية التى تبنت نظاما فى عام ١٨٧٥م يتيح للطالب الحرية فى اختيار برنامج واحد من بين ثمانية برامج تعرضها الجامعة.(٦)

وقد استفادت المرحلة الثانوية من تطبيق نظام الساعات المعتمدة الذى استخدم أولاً فى المرحلة الجامعية، وكان الغرض فيه إعداد الطالب للحياة العملية أو لمواصلة الدراسة الجامعية وذلك بما يوفره هذا النظام من تخصصات متنوعة فى المجالات التالية: الأدبية أو العلمية أو المهنية فى إطار مدرسة واحدة. وقد استفادت نظم التعليم فى البلاد العربية من التجربة العالمية في تطبيق نظام الساعات المعتمدة، حيث مهد هذا إلى ظهور الثانوية الشاملة ثم الثانوية المطورة فى المملكة العربية السعودية.(٧)

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لاتوجد دراسات عالجت بشكل شامل موضوع أهمية أهداف الثانوية المطورة ومدى تحققها على مستوى المملكة العربية السعودية حسب علم الباحثين.

هذا، وقد أجريت دراسات فى مجال نظام الساعات المعتمدة فى دول الخليج العربى والمملكة العربية السعودية ومن هذه الدراسات:

١) دراسة الدكتور عبد الله السيد عبد الجواد والدكتور عبد الوهاب ظفر بعنوان "مدى تحقيق نظام الساعات المعتمدة لأهدافه من وجهة نظر المسؤولين والمشرفين على

تطبيقه" دراسة ميدانية. (٨)

وهدف الدراسة الأول هو التعرف على واقع التطبيق العملى لنظام الساعات المعتمدة من وجهة نظر العاملين والمسؤولين والمشرفين على تنفيذ هذا النظام في المدارس الثانوية والكليات المتوسطة والجامعات السعودية. كما تهدف الدراسة إلى الوقوف على درجة ادراك أفراد العينة لمدى تحقيق الاجراءات التنفيذية التى يتطلبها نظام الساعات المعتمدة لأهداف النظام.

وقد اقتصرت عينة الدراسة على المدرسين والمرشدين الاكاديمين فى المؤسسات التعليمية المطبقة لنظام الساعات المعتمدة فى مدينة الرياض.

وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج يهم البحث الحالى منها النتائج المرتبطة بالتعليم الثانوى وهى:

١- يؤكد أفراد العينة على أهمية الارشاد الاكاديمى بدرجة كبيرة ويرون أنه هو روح نظام الساعات المعتمدة المطبق فى المدارس الثانوية المطورة.

٢- يرى أفراد العينة أن نظام التعليم الثانوى المطور يتكيف مع الظروف العصرية ويراعى مابين الطلاب من فروق فردية بشكل أفضل من النظم التقليدية.

٣- يركز نظام الساعات المعتمدة على الطالب أكبر من تركيزه على المواد الدراسية.

٤- يرى أفراد العينة أن نظام الثانوية المطورة يمكن الاستفادة منه فى حل مشكلة تفتيت المعرفة الموجودة ضمن تنويع التعليم الثانوى الحالى.

٢) دراسة الدكتور محمد عبد الله المنيع "مقارنة بين نظامى التعليم الثانوى التقليدى والمطور فى المملكة العربية السعودية" (٩).

واقتصرت عينة الدراسة علي مديرى الثانويات التقليدية والمطورة فى المملكة العربية السعودية. وقد حصرت الدراسة المشكلات التي تواجه نظام التعليم الثانوي المطور مرتبة حسب الأهمية:

- عدم توفر الامكانات والتجهيزات للمدارس المطورة
- عدم توعية الأهالي والطلبة بالنظام المطور
- عدم توافر المبانى المدرسية الملائمة للنظام المطور
- عدم تأهيل وتدريب المدرسين والعاملين فى المدرسة علي النظام المطور
- وجود الفراغات بين الحصص والمشكلات الناتجة عنها
- مشكلات التسجيل والارشاد الطلابى

- عدم تكيف الطلبة والهيئة التدريسية والجهات المسؤولة عن التعليم المطور بهذا النظام الجديد
- كثرة الأعمال الملقاة على المدرس فى النظام المطور
- عدم توفر المدرسين لبعض المقررات التي تحتاجها المدرسة
- كثرة الساعات المقررة فى النظام المطور

٣) دراسة الدكتور عبد الله محمد الزيد بعنوان "دراسة وتحليل بعض الظواهر السلبية والمعوقات فى تطبيق النظام المطور والحلول العملية لها فى منطقة جدة التعليمية" (١٠).

وقد حددت الدراسة سلبيات نظام التعليم الثانوى المطور فيما يلي:

- أن غالبية الطلبة لايتخرجون فى الثانويات المطورة إلا فى أربع أو خمس سنوات.
- أن قضية الارشاد الطلابى تكاد تكون صورية.
- أن الفراغات بين حصص الطلاب من السعة بحيث مثلت أشكالا أساسيا من التسيب الواضح.
- أن امكانات المدرسة من فصول وأدوات غير مستغلة على الوجه الأكمل.
- أن الساعات المخصصة للنشاط اللاصفى منعدمة فى المدارس المطورة.

٤) دراسة محمد عبد الله الصانع وآخرين "الاتجاهات الحديثة فى التعليم الثانوى بدول الخليج العربى،دراسة مسحية وثائقية" (١١).

وكان من أهداف هذه الدراسة:

- التعرف على الاتجاهات الجديدة فى بنى التعليم الثانوى عربيا وعالميا.
- التعرف على المستحدثات والتجارب التربوية فى التعليم الثانوي فى دول الخليج العربى.

وقد شملت هذه الدراسة الأنماط المستحدثة فى التعليم الثانوى فى كل من الكويت، العراق، البحرين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

أ- أن أهداف الأنماط المستحدثة فى التعليم الثانوى لاتختلف عن أهداف التعليم الثانوى العام فى دول الخليج العربى.

ب- استخدمت جميع هذه الدول نفس الأهداف لأنماطها المستحدثة فى التعليم الثانوى.

٥) دراسة د.حسن جميل طه بعنوان "تقدير المدرسين لمدى تحقق أهداف نظام المقررات فى التعليم الثانوى بدولة الكويت "دراسة ميدانية تحليلية" (١٢)

وقد استهدفت الدراسة استطلاع رأى المدرسين والمدرسات فى مدارس نظام المقررات (الساعات المعتمدة)حول مدى تحقيق الممارسات التعليمية فى ظل هذا النظام لأهدافه المعلنة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

أ- يرى المدرسون والمدرسات العاملون فى مدارس نظام المقررات أن الأهداف المعلنة بهذا النظام تحقق في حياة الطلبة بدرجة فوق المتوسطة.

ب- هناك اتفاق بين المدرسين والمدرسات على أن نظام المقررات يحقق إلى درجة كبيرة الأهداف التالية: تلبية الحاجات التعليمية للطلبة من حيث المعرفة والمهارات المناسبة، تنمية قدرات البحث والتعليم الذاتي، تعزيز اتجاهات الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية. فى حين اتفق المدرسون والمدرسات على أن الأهداف الأخرى لم تحقق بنفس الدرجة وهذه الأهداف هي: الاسهام بفاعلية فى تطوير المجتمع، تعزيز اتجاهات ايجابية نحو قضايا المجتمع، ترسيخ القيم الاخلاقية للمجتمع العربى الاسلامى، تنمية المقدرة اللغوية، والقدرة على التجريب والتحقق العلمى.

٦) دراسة يوسف عبد المعطى بعنوان "نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى، مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوى" (١٣).

وقد توصلت الدراسة إلى مايلى:

- أن تطبيق نظام المقررات(الساعات المقررة)فى المرحلة الثانوية قضية مهمة وذلك لقدرته على مواجهة مشكلات رئيسية يشكو منها التعليم الثانوي التقليدى.
- أن نظام المقررات(الساعات المعتمدة)لم يعان قصوراً فى فلسفته وأهدافه وتنظيمه العام وأساليبه الرئيسية أو جدواه فى حين أشار د. عبد المعطى إلى بعض السلبيات التى واجهت نظام المقررات نتيجة تطبيقه منها:

أ- زيادة التكلفة

ب- الحاجة إلي كوادر بشرية مدربة فى مجال التسجيل والارشاد.

جـ- الحاجة إلي التوعية بالنظام وأهدافه وجدواه بالنسبة للطلبة وأولياء الأمور والمدرسين الجدد وأجهزة الوزارة ذات العلاقة.

خلاصة الدراسات السابقة:

١- أن نظام الساعات المعتمدة بصورة عامة ونظام التعليم الثانوى المطور بصورة خاصة ملائم في حد ذاته إلا أن الصعوبات التي تواجهه تنحصر فى التطبيق غالباً.

٢- عدم تأهيل وتدريب المدرسين والعاملين فى المدارس الثانوية المستحدثة(الثانوية المطورة)بالشكل الملائم الذى يتناسب مع الدور الكبير الذى تضطلع به هذه المدارس فى تحقيق أهداف النظام.

٣- عدم وجود نظام توجيه وارشاد طلابي فى المدارس الثانوية المستحدثة بالشكل المطلوب، علماً بأن أغلب الدراسات السابقة أشارت إلى أن نظام التعليم المطور لايحقق أهدافه المرجوة إلا بوجود نظام توجيه وارشاد طلابى متكامل.

٤- يلاحظ أن جميع الدراسات التى تعرضت لنظام الساعات المعتمدة المطبقة فى المرحلة الثانوية أشارت إلى نقص فى الامكانات المادية والبشرية كالمبانى والمعامل والمختبرات الأخرى ونقص فى الأيدى العاملة.

ويختلف البحث الحالى عن الدراسات السابقة فى الأمور التالية:

١- البحث الحالى سيركز على استطلاع رأى مدرسى نظام التعليم الثانوى المطور فيما يتعلق أهمية الأهداف التربوية للنظام ومدى تحققها.

٢- شمولية البحث الحالى من حيث أنه استطلاع لرأى كل المدرسين العاملين فى المدارس الثانوية المطورة التى قامت بتخريج طلاب على مستوى المملكة العربية السعودية.

النتائج وتفسيرها

سيتناول الباحثان فى هذا الجزء من البحث عرضاً لأهم النتائج وتفسيرها.

ولن يقتصر تفسير النتائج على فرضيات البحث فقط.

أولاً - فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لاتختلف وجهات نظر مدرسى المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدى أهمية وتحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف الجنسية *.

ولقد تم اختبار صحة الفرض الأول احصائياً باستخدام اختبار "ت" .

وبالرجوع إلي جدول تطبيق اختبار«ت» (٢) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المدرسين السعوديين والمدرسين غير السعوديين فيما يختص بأهمية أهداف التعليم الثانوي المطور، اتضح من قيمة«ت» -٤,١٥ أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المدرسين السعوديين وغير السعوديين لصالح غير السعوديين، وهذا يدل علي أن المدرسين غير السعوديين يرون بأن أهداف التعليم الثانوي المطور أكثر أهمية من المدرسين السعوديين.

* لاختصار الجداول في هذا البحث تم عرض نتائج الفرضيات الثلاث الأولي في جدول واحد.

جدول رقم (٢) نتائج اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسطات متغيرات البحث (الجنسية، المؤهل العلمي، التخصص) فيما يتعلق بأهمية ودرجة تحقق أهداف التعليم الثانوى المطور

م	المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
١	الأهمية	سعودي	٢٧٣	١٣٣,٣	٩,٥٢	٤,١٥-	٠,٠٠٠
		غير سعودي	١٤٩	١٣٧,٣٨	٨,٦٣		
	التحقق	سعودي	٢٠٦	١٠٨,٣١	١٥,٧٧	٥,١٤٤٠	٠,٠٠٠
		غير سعودي	١٢١	١١٨,٠٥	٩,٣٩		
٢	الأهمية	تربوي	٢٤٩	١٣٤,٧٩	٩,٦٦	٠,٢٣-	٠,٨٢
		غير تربوي	١٣٨	١٣٥,٠٣	١٦,٧٥		
	التحقق	تربوي	٢٠٩	١١٠,٥٨	١٨,٠٧	١,٠١	٠,٣٢١
		غير تربوي	١١٧	١٣٥,٥٦	١٠,٠٨		
٣	الأهمية	علمي	١٥٣	١٣٤,٥٢	١٨,٠٧	١,٠٨	٠,٨
		ادبي	٢٢٩	١١٣,١	١٠,٠٨		
	التحقق	علمي	١٢٩	١١٣,١	١٧,٣٨	١,٠٣	٠,٣٠
		ادبي	١٩٣	١١١,٠١	١٦,٧٩		

وبالرجوع إلي جدول رقم(٢) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المدرسين السعوديين والمدرسين غير السعوديين فيما يتعلق بدرجة تحقيق أهداف التعليم الثانوي المطور اتضح من قيمة«ت»-٤,١٥ أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المدرسين السعوديين وغير السعوديين لصالح المدرسين غير السعوديين، وهذا يدل علي أن المدرسين غير السعوديين يرون بأن أهداف التعليم الثانوي المطور أكثر تحققا من المدرسين السعوديين. وقد يعزي سبب ذلك الفرق إلي أن السعوديين قد اكتسبوا خبرة في نظام الساعات المعتمدة نتيجة لدراسة أغلبهم في جامعات تطبق هذا النظام، في حين أن أغلب المدرسين غير السعوديين لم يكتسبوا هذه الخبرة وذلك لأن أغلب الجامعات العربية لا تأخذ بنظام الساعات المعتمدة، مما جعل المدرسين السعوديين يتوقعون من نظام التعليم الثانوي المطور أكثر مما يتوقعه زملاؤهم غير السعوديين.

وعلي ضوء ذلك فإن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين السعوديين وغير السعوديين فيما يختص بأهمية وتحقيق اهداف التعليم الثانوي المطور يدل علي عدم صحة الفرضية الأولي من هذا البحث.

الفرضية الثانية: لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف المؤهل العلمي:

بالنظر إلي جدول رقم(٢) لقياس دلالة الفروق بين متوسط درجات المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا فيما يختص بأهمية أهداف التعليم الثانوي المطور. اتضح من قيمة«ت» -٢٣, ٠ بإنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا وهذا يدل علي تقارب وجهات نظر المدرسين باختلاف مؤهلهم العلمي.

وبالنظر إلي نفس الجدول(٢) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا فيما يختص بدرجة تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور اتضح من قية«ت» ١, ٠١ يأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا وهذا يدل علي تقارب وجهات نظر المدرسين باختلاف مؤهلهم العلمي.

وعلي ذلك فإن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا فيما يختص بأهمية ودرجة تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور يثبت صحة الفرضية الثانية من هذا البحث.

الفرضية الثالثة: لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف التخصص.

بالرجوع إلي جدول(٢) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المدرسين أصحاب التخصصات العلمية والمدرسين أصحاب التخصصات الأدبية فيما يخص بأهمية أهداف التعليم الثانوي المطور اتضح من قيمة«ت» ١, ٠٨ بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المدرسين أصحاب التخصصات العلمية وأصحاب التخصصات الأدبية، ويستدل من ذلك أن المدرسين بغض النظر عن تخصصاتهم قد أظهروا تقاربا نحو أهمية أهداف التعليم الثانوي المطور.

وبالرجوع إلي جدول(٢) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المدرسين أصحاب التخصصات العلمية والمدرسين أصحاب التخصصات الأدبية فيما يختص بدرجة تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور اتضح من قيمة«ت» ١, ٠٣ بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات العلمية من جهة والتخصصات حول درجة تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور.

وعلي ذلك فإن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المدرسين أصحاب التخصصات العلمية والمدرسين أصحاب التخصصات الأدبية فيما يختص بأهمية درجة تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور يثبت صحة الفرضية الثالثة من هذا البحث.

الفرضية الرابعة: لا تختلف وجهات نظر مدرسي المرحلة الثانوية المطورة بالنسبة لمدي أهمية ومدي تحقق أهداف هذه المرحلة باختلاف الخبرة.

سوف يتضح من تحليل التباين إذا كان هناك تأثير لخبرة المدرسين في التعليم علي مدي أهمية ومدي تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية

جدول رقم (٣) يبين العلاقة بين فئات المدرسين حسب الخبرة بمدي أهمية أهداف التعليم الثاوى

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٣	٥٠٦,٢٠	١٦٨,٧٣		
داخل المجموعات	٣٨٤	٣٤٢٩٩,٥٦	٨٩٣٢	١,٨٩	٠,١٣
المجموع	٣٨٧	٣٤٨٠٦,٧٦			غير دالة

ويتضح من جدول رقم(٣) عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية لمتغير خبرة المدرسين في التعليم بالنسبة لمدي أهمية أهداف التعليم الثانوي المطور، مما يؤكد صحة الفرضية الرابعة جزئيا.

جدول رقم (٤) يبين العلاقة بين فئات المدرسين حسب الخبرة بمدي تحقق أهداف التعليم الثانوى

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات (التباين)	قيمة ف	مستوي الدلالة
بين المجموعات	٣	٢٧٢٩,٢٩	٩٠٩,٧٦		
داخل المجموعات	٣٢٣	٩٤٢٢٧,٧٢	٢٩١,٧٣	٣,١٢	٠,٠٢٦
المجموع	٣٢٦	٩٦٩٥٧,٠٥			دالة

ويتبين من الجدول رقم(٤) أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية بالنسبة لمتغير الخبرة فيما يختص بمدي تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور.

وقد اجري اختبار شفيه لايجاد الفروق بين متوسطات فئات الخبرة للمدرسين، واتضح أن متوسط أصحاب الخبرة الاقل(٠-٥ سنوات) بلغ ١٠٨,٦٦، ومتوسط أصحاب الخبرة الأكثر(١٦ سنة فأكثر) بلغ ١١٦,٠٦. ويتضح أن هناك فرقا بين المتوسطين عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ ولصالح أصحاب الخبرة الأكثر في التعليم. وتشير هذه النتيجة إلي أن المدرسين أصحاب الخبرة الأكثر في التعليم هم أكثر قناعة بدرجة تحقق أهداف التعليم الثانوي المطور من المدرسين الأقل خبرة في التعليم. في حين لم

يكشف اختبار شفيه عن أية فروق بين الفئات الأخري في مجال الخبرة. وعلي ذلك فقد تأكد عدم صحة الفرضية الرابعة جزئيا. وقد يعزي سبب ذلك الفرق إلي أن المدرسين الأكثر خبرة(١٦ سنة فأكثر) هم عادة أكبر سنا من المدرسين الأقل خبرة(٠-٥)، حيث أن الإنسان الأكبر سنا ينظر إلي الامور في الغالب بواقعية أكبر ممن هو أقل سنا وبالتالي تجده أكثر اتزانا واقتناعا من غيره في تصوير مشاعره وطموحاته.

ثانيا-المتوسطات الحسابية:

١- قام الباحثان بحساب المتوسط العام لجميع أفراد العينة من المدرسين ولكل أهداف التعليم الثانوي المطور في مجالي الأهمية والتحقق، وقد بلغ المتوسط العام لأهمية الأهداف ٣,٦٤ من ٤، في حين بلغ المتوسط العام لتحقق الأهداف ٣,٠٢ من٤.

٢- تشير الفروق بين متوسطات الأهمية والتحقق للأهداف إلي أن الفرق بين أعلي وأدني متوسط للتحقق(٣,٤٦- ١,٤٢) كان أكبر من الفرق بين أعلي وأدني متوسط للأهمية (٣,٩٢- ٣,٢٩) (انظر ملحق رقم٢).

٣- وجد أن درجة متوسط الأهمية كانت دائما أعلي من متوسط درجة التحقق لأي هدف من الأهداف التعليم الثانوي علي الإطلاق (انظر ملحق رقم١).

٤- وجد أيضا أن أعلي متوسط لدرجة التحقق كان أقل من أدني متوسط لدرجة الأهمية لكل الأهداف باستثناء(ب،ج) من الهدف السابع والعشرين. (انظر ملحق٣).

ثالثا- النسب المئوية:

ومن قراءة النسب المئوية في الملحق رقم(٢) تبين أن المدرسين يرون:

١- أن الأهداف(١- ٩) كانت درجة أهميتها تتراوح بين(٨٢,٦٪- ٨٩,٢٪) عند مستوي «عال» وكانت درجة تحقق نفس الأهداف تتراوح بين(٢٠,٨٪- ٣٩,١٪) عند مستوي«عال».

٢- أن فروع الهدف الرابع عشر(ه، و، ز، ح) كانت درجة أهميتها تتراوح بين (٥٩,١٪- ٦٨,٥٪) عند مستوي «عال. وكانت درجة تحقق نفس الأهداف تتراوح بين(٩,٧٪- ١٠,٩٪) عند مستوي «عال».

٣- أن الهدف السابع عشر كانت درجة أهميته ٦٧,٩ عند مستوي «عال» بينما كانت درجة تحققه ١٢,١ عند مستوي«عال».

٤- أن الهدف العشرين كانت درجة أهميته بالنسبة للمدرسين ٧٧,١٪ عند مستوي

«عال»، بينما كانت درجة تحققه ١٩٪ عند نفس المستوي«عال».

٥- أن الهدف السادس والعشرين والهدف السابع والعشرين باجزائه(أ، ب، ج، د) كانت درجة أهميتهما تتراوح بين(٤٤,٨٪- ٧٨,٧٪) عند مستوي«عال»، وكانت درجة تحقق نفس الأهداف تتراوح بين(٣٪- ١٥,١٪) عند مستوي «عال».

وتشير نتائج حساب المتوسطات والنسب المئوية إلي أن هناك اتجاها عاما لدي أفراد العينة من المدرسين يبين أن أهداف التعليم الثانوي المطور لم تحقق بنفس المستوي الذي يوازي أهمية تلك الأهداف.

الخلاصة والتوصيات:

إن نظام التعليم الثانوي المطور نظام تربوي تعليمي جديد، له أهدافه الخاصة المشتقة من فلسفة المجتمع المحلي وحاجاته وطموحاته. ويتوقف نجاح هذا النظام علي درجة أهمية أهدافه من ناحية، وعلي درجة تحقق تلك الأهداف من ناحية أخري.

ولقياس أهمية وتحقق أهداف النظام أساليب عدة، وأسلوب استطلاع اراء المدرسين القائمين علي العمل أحد الأساليب المهمة والمعمول بها. ويأخذ هذا الاسلوب أهميته من كون المعلم هو المنفذ الحقيقي للأهداف، ومن كونه أقرب العاملين في مجال التعليم إلي ادراك أهمية أهداف النظام ودرجة الإنجاز الفعلي لتلك الأهداف. وقد أسفر البحث عن النتائج العامة التالية:-

أولا- اتفق مدرسو المرحلة الثانوية المطورة علي أهمية أهداف هذه المرحلة رغم اختلاف: التخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ثانيا- اتفق مدرسو المرحلة المطورة علي درجة تحقق أهداف هذه المرحلة رغم اختلاف: التخصص، والمؤهل العلمي.

ثالثا- اختلفت وجهات نظر المدرسين السعوديين عن المدرسين غير السعوديين بالنسبة لأهمية وتحقق أهداف المرحلة الثانوية المطورة ولصالح المدرسين غير السعوديين.

رابعا- اختلفت وجهات نظر المدرسين الأكثر خبرة في التعليم (١٦ سنة فأكثر) عن المدرسين الأقل خبرة في التعليم .

خامسا- يري مدرسو التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية ما يلي:

أ- أن أهداف التعليم الثانوي المطور الخاصة باعداد الطلاب للتعليم الجامعي مهمة ومتحققة بشكل عام.

ب- أن أهمية أهداف التعليم الثانوي المطور الخاصة باعداد الطلاب لبدايات المهن

كانت أعلي بشكل واضح من درجة تحققها. حيث بلغ متوسط أهمية هذه الأهداف (١٤هـ، و، ز، ح، ٢٦، ٢٧أ، ب، ج، د) حوالي ٣,٥٣ من ٤(٨٨,٣٪) في حين بلغ متوسط تحقق نفس الأهداف ١,٩١ من ٤(٤٧,٨٪). ويعني ذلك أن متوسط أهمية أهداف الإعداد لبدايات المهن يقع بين متوسط وعال، غير أن متوسط تحقق نفس الأهداف يقع بين معدوم وقليل.

وعلي ذلك يلاحظ بأن التعليم الثانوي المطور يسير في نفس اتجاه التعليم الثانوي التقليدي(بشقيه: الأدبي، والعلمي) من حيث الاهتمام الكبير الذي يوليه في اعداد طلابه لمواصلة التعليم الجامعي. غير أن اتجاه اعداد الطلبة للانخراط في الحياة العملية لا يتعدي كونه مجرد مجموعة أهداف تبدو جميلة للناظرين من بعيد ولم تنزل إلي أرض الواقع بالشكل الملائم.

سادسا- يستخلص من مجمل النتائج أن أفراد العينة من المدرسين يرون أن أهداف التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية قد بلغت درجة عالية من الأهمية ٣,٦٤من ٤ (٩١٪)، في حين بلغ تحقق تلك الأهداف درجة متوسطة ٣,٠٢ من ٤(٧٥,٥٪). وعلي الرغم من أن درجة تحقق الأهداف كانت منخفضة قياسا بدرجة أهمية الأهداف إلا أن الأمر لا يدعو إلي قلق كبير وذلك لأن درجة التحقق كانت بدرجة متوسطة وهي مقبولة إلي حد ما.

وبصورة عامة يمكن القول بأن تطبيق نظام التعليم الثانوي المطور يعد خطوة صحيحة في طريق اصلاح بنية التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي اسفر عنها هذا البحث يمكن التوصيه بما يلي:

١- تبين من نتائج هذا البحث أن متوسط أهداف التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية تفوق متوسط تحققها بصورة عامة: لذا فإن الباحثين يوصيان بإجراء دراسة لمعرفة مسببات هذه الظاهرة لمعالجتها.

٢- تبين من نتائج هذا البحث بأن التعليم الثانوي المطور يولي اهتماما كبيرا في إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الجامعي في حين أغفل إعداد الطلاب للانخراط في الحياة العملية. لذا فإن الباحثين يوصيان المسؤولين عن التعليم الثانوي المطور بزيادة الاهتمام بجانب الإعداد للحياة العملية، وذلك بالعمل علي انشاء برامج ذات صبغة عملية تمكن الطلاب من الانخراط في الحياة العملية بعد تخرجهم، لكي تتمكن الثانوية المطورة من تحقيق التوازن بين وظيفتيها: الاعداد للجامعة،

والإعداد للحياة العملية.

٣- تبين من نتائج هذا البحث أن متوسط تحقيق أهداف التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية الخاصة باعداد الطلاب للانخراط في الحياة العملية جاءت منخفضة بصورة ملفتة للنظر. لذا فإن الباحثين يدعوان المسؤولين عن هذا التعليم باتاحة كافة السبل الممكنة لتيسير تحقيق هذه الأهداف بشكل أكثر فاعلية.

٤- نظرا لأهمية المدرسين لكونهم المنفذين الحقيقيين لأهداف المنهج، فإن الباحثين يوصيان باجراء دراسات دورية تتبعية للتأكد من تحقق أهداف الثانوية المطورة بالشكل المطلوب.

المراجع

١- المنصور، عبد العزيز محمد، «التعليم الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية واقع وتاريخ» بحث مقدم للقاء الثانوي المطور في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٩هـ. ص ٤.

٢- السنبل، عبد العزيز عبدالله وآخرون، «نظام التعليم في المملكة العربية السعودية» الرياض، مطابع الفرذق التجارية، ١٤٠٧هـ. ص ٢٢٨.

٣- وزارة المعارف، «دليل المدرسة الثانوية المطورة، مشروع التعليم الثانوي المطور» وزارة المعارف، ١٤٠٦هـ. ص ٢٥.

٤- نفس المرجع، ص ١٥.

٥- عبد المعطي، يوسف، «نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي، مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوي»، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض، العدد السادس والعشرون، ١٤٠٨هـ. ص ١٤٤.

٦- نفس المرجع، ص ص ١٤٣- ١٤٤.

٧- الدجيلي، حسن «المدرسة الثانوية الشاملة بين الأصالة والاقتباس، دراسة مقارنة» دراسات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، العدد الثالث، السنة الثالثة، ١٤٠١هـ، ص ٦٤.

٨- عبد الجواد، عبدالله السيد، وظفر، عبد الوهاب، أحمد «مدى تحقيق نظام الساعات المعتمدة لأهدافه من وجهة نظر المؤولين والمشرفين على تطبيقه» رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، العدد الأول، ١٤١٠هـ، ص ص ٨٣- ١٧٤.

٩- المنيع، محمد عبدالله، «مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي التقليدي والمطور في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية»، رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، العدد الأول، ١٤١٠هـ، ص ص١- ٦١ .

١٠- الزيد، عبدالله محمد، «دراسة وتحليل بعض الظواهر السلبية والمعوقات في تطبيق النظام المطور والحلول العملية لها في منطقة جدة التعليمية، ١٤٠٩هـ ص ص ١-٢.

١١- الصانع، محمد عبدالله وآخرون «الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي بدول الخليج العربي، دراسة مسيحة وثائقية»، المجلد الأول، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ١٤٠١هـ، ص ١١٣.

١٢- طه، حسن جميل، «تقدير المدرسين لمدى تحقق أهداف نظام المقررات في التعليم الثانوي بدولة الكويت، دراسة ميدانية تحليلية، رسالة الخليج العربي، العدد الثلاثون، ١٤٠٩هـ، ص ص ١-٢٨.

١٣- عبد المعطي، يوسف عام ١٤٠٨هـ، مرجع سابق، ص ١٣٣..

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم(١)

أخي المدرس   المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

إنطلاقا من أهمية المدرس في العملية التعليمية، باعتباره المنفذ الحقيق للمنهج وأهدافه. فإننا نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تهدف إلي دراسة «مدي أهمية أهداف نظام التعليم الثانوي المطور ومدي تحققها في ذلك النظام من وجهة نظر المدرسين».

يرجي التكرم بالتعبير بدقة وموضوعية عن مدي أهمية كل هدف من هذه الأهداف، ومدي تحققه من وجهة نظرك كمدرس في الثانوية المطورة.

علما بأن اجاباتكم لن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة. وعليه فيرجي عدم ذكر اسمك علي الاستبانة.

ولكم منا جزيل الشكر والعرفان علي تعاونكم.

الباحثان

د. عبد العزيز عبد الوهاب البابطين

د. محمد عبد الرحمن الديحان

الجزء الأول

معلومات عامة

أرجو الأجابة علي ما يلي وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب

١- سنوات الخبرة

- من صفر - ٥ ☐
- من ٦ - ١٠ ☐
- من ١١ - ١٥ ☐
- ١٦ فأكثر ☐

٢- المؤهل العلمي

تربوي ☐

غير تربوي ☐

٣- الجنسية

سعودي ☐

وغير سعودي ☐

٤- التخصص: أذكر التخصص

....

٥- أسم المدرسة .... موقعها ....

الجزء الثاني

فيما يلي مجموعة من العبارات "الأهداف" نرجو من فضلك قراءة كا عبارة ثم وضع علامة (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك في مجال مدي أهمية الهدف ووضع علامة (✓) أخرى في المربع المناسب لوجهة نظرك في مجال مدي تحقق هذا الهدف

م	العبـــــارة	مدي الاهمية				مدي التحقق			
		عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
١	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تواصل دعم ولاء الطلاب لله وحده من خلال شجب الولاءات الأخري للأشخاص وللمذاهب والفلسفات شرقية كانت أو غربية								
٢	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تساعد طلابها علي أن يتوجهوا بأعمالهم لله وحده فيكون دعاؤهم لله ومساعدتهم لغيرهم لوجه الله ومشاركتهم في كل نشاط داخل المدرسة وخارجها بقصد رضا الله في نهاية الأمر								
٣	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تساعد طلابها علي أن يحكموا شرعية الله في كل أعمالهم بأن يفهموا أن الإسلام ينظم حياتنا كلها من أكل وشرب وتجارة وزراعة وصناعة وسعي لكسب الرزق وتعامل مع الناس وذلك لخيرنا ومنفعتنا.								
٤	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تواصل العمل علي تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب بأن تثبت لهم بالأدلة النظرية والعملية صحة هذة العقيدة وتفوقها علي غيرها وقدرتها علي الاستمرار رغم تبدل الظروف والأحوال عبر العصور								
٥	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة ان تجعل طلابها ينظرون								

	العبـــــارة	مدي الاهمية				مدي التحقق			
		عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
	للحياة نظرة تفاؤل واستبشار من خلال ما يدرسون من أن الله سخر لهم هذا الكون بكل ما فيه لكي ينتفعوا بخيراته، وأن المسلم مطالب بأن يعمر هذه الأرض بما ينفعه في دنياه وآخرته.								
٦	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تزود طلابها بالمفاهيم والحقائق الأساسية وذلك بتعريفهم بمفاهيم عن العقيدة الاسلامية كمفهوم القضاء والقدر ،والجبر والاختيار، والعلاقة بين الدين والعلم وبين الدين والفن ومفهوم أن الدين الاسلامي قد شمل كل ما يفيد الانسان في حياته وآخرته								
٧	ينبغي لبرامج الثناوية المطورة أن تجعل طلابها يعتزون بدينهم الاسلامي من خلال المقارنة بينه وبين الاديان الأخري في مواجهة مشكلات ا لحياة واشباع حاجات الانسان عب العصور والجيال								
٨	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة ان تهيء طلابها للدعوة لدينهم بأن تزودهم بأساليب الدعوة المناسبة لمختلف الافراد والشعوب وبما يتفوق الاسلام به عن غيره من الاديان وخاصة في اشباع الحاجات الانسانية الأساسية المادية منها والروحية								
٩	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تمكن طلابها من الدفاع عن دينهم وذلك بايقافهم علي ما يوجهه غير المسلمين الي الإسلام وبيان زيف ادعاءتهم وبطلانها.								
١٠	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تعمل علي تعميق حب الطلاب لوطنهم وذلك بتعريفهم بما يحظي به من								

العبـــارة		مدي الاهمية				مدي التحقق			
		عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
	مكانة رفيعه علي كافة المستويات وبما حققه من منجزات في جميع المجالات وبما حققه للمواطنين من توفير مقومات الحياة الكريمة لهم.								
١١	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تساعد طلابها علي أن يدركوا أن حب وطنهم لا يتعارض وحب الأوطان الأخري وخاصة الأوطان الإسلامية منها وذلك من خلال تعريفهم بترابط اجزاء العالم وبلدانه وعدم إمكانية أن يكتفي بلد واحد بما لديه ويستغني عن البلدان الأخري								
١٢	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تعرف طلابها بحقوق وطنهم عليهم وذلك من خلال الالتزام بنظمه والمشاركه الايجابية في خدمته وتنفيذ قوانينه والكف عن كل عمل								
١٣	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة أن تعرف طلابها بحقوقهم علي وطنهم من توفير أسباب الأمن علي أرواحهم وممتلكاتهم وتوفير فرص العمل لهم وضمان أسباب الحياة الكريمة للمواطنين عند العجز عن العمل								
١٤	ينبغي أن تشتمل الثانوية المطورة علي برامج متنوعة يتطلبها تطور المجتمع السعودي وحاجته الي الاخذ بالاساليب الحديثة مثل: أ) برنامج في العلوم الاسلامية والادبية ب) برنامج في العلوم الادارية والانسانية جـ) برنامج في مجال الفزياء والرياضيات د) برنامج في مجال الكمياء والاحياء و) برنامج في مجال الزراعة هـ) برنامج في مجال الصناعة ز) برنامج في مجال الكهرباء حـ) برنامج في مجال الميكانيكا								

	العبـــــارة	مدي الاهمية				مدي التحقق			
		عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
١٥	ينبغي أن تشمل الثانوية المطورة علي برامج تعد طلابها للإلتحاق بالكليات النظرية وذلك من خلال تمكين الطلاب من تحديد حاجتهم ومعرفة امكانيتهم وقدراتهم الأكادمية								
١٦	ينبغي أن تشمل الثانوية المطورة علي برامج تعد طلابها لالتحاق بالكليات العلمية وذلك من خلال تمكين الطلاب من تحديد حاجتهم ومعرفة قدراتهم وامكانياتهم العلمية يعوق مسيرته								
١٧	ينبغي ان تشمل الثانوية المطورة علي برامج تعد طلابها للألتحاق بالكليات الفنية وذلك من خلال تحديد حاجتهم ومعرفة قدراتهم وامكانياتهم الفنية								
١٨	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يسمح بانتقال الطلاب من برنامج لآخر متي رغبوا وذلك بأن تشتمل علي نظام للتوجيه والارشاد يعين الطالب علي معرفة ما لديهم من امكانيات وقدرات ومواهب كما يشتمل علي عدد من المقررات الاختيارية التي تساعد الطلاب في التعرف علي ميولهم.								
١٩	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يتيح الفرصة للطلاب كي يختاروا من بين برامجها البرنامج الذي يناسب كلا منهم وذلك بتقديم برامج متنوعة تلبي حاجات الطلاب والا تكون هناك قيود غير معقولة علي دراسة هذة البرامج								
٢٠	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يقدم لطلابه برامج تتناسب وحاجة الخطط التنموية فى البلاد وذلك بتقديم عدة برامج متنوعة تلبى متطلبات المجتمع وأن يسمح النظام بإضافة برامج جديدة وحذف برامج قديمة								

م	العبـــــارة	عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
	تتمشى وحاجة المجتمع								
٢١	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يراعي الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال تصميم المناهج بشكل مرن يخدم المستويات العلمية المتابينة بين الطلاب								
٢٢	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يراعي الفروق الفردية بين الطلاب وذلك من خلال تنوع طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمة المبني علي معرفة المدرسين بقدرات الطلاب واهتماماتهم								
٢٣	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يساعد الطلاب في تسهيل تقدمهم الدراسي وذلك من خلال اتاحة الفرصة لهم في تحديد العبء الدراسي الملائم لقدرات الطلاب وظروفهم								
٢٤	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يهيء فرص النجاح لطلابه في دراستهم وذلك بأن تكون الدراسة مناسبة في مستواها لمستوي الطلاب وبتوفير المساعدة اللازمة للطالب وارشاده الي ما يناسب قدراته واهتماماته								
٢٥	ينبغي لنظام الثانوية المطورة ان يسهم في تقليل تسرب الطلاب من الدراسة وذلك بتمكين الطلاب من اختيار المدرس الذي يرغبون الدراسة معه والبرنامج ونوع المقررات التي يودون دراستها والوقت الذي يناسب ظروفهم ما أمكن ذلك								
٢٦	ينبغي لبرامج الثانوية المطورة ان تسهم في توجيه طلبتها الذين يمتلكون قدرات وامكانيات علمية في الانخراط بالحياة العلمية وذلك من خلال نظام للتوجيه								

	عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
والارشاد الطلابي الذي يسهم في تعريف الطلاب بقدراتهم وميولهم العلمية								
٢٧ ينبغي للثانوية المطورة ان تشتمل علي برامج تعد طلبتها للعمل وتعرفهم بفرص العمل الممكنة في المجتمع وذلك من خلال تقديم البرامج التالية								
أ) برنامج يعد للأعمل الزراعية								
ب) برنامج يعد لأعمال البناء								
جـ) برنامج يعد لأعمال السكرتارية								
د) برنامج يعد لأعمال صيانة الأجهزة الكهربية								

ملحق رقم (٢)

يبين الفورق بين المتوسطات الحسابية من حيث الأهمية ودرجة التحقق لكل هدف من اهداف الثانوية المطورة

رقم الهدف (العبارة)		متوسط درجة الأهمية	متوسط درجة التحقق
١-		٣,٨٩	٣,٢١
٢-		٣,٩٢	٣,٠٥
٣-		٣,٩٢	٣,٠٩
٤-		٣,٩٢	٣,٢٢
٥-		٣,٩١	٣,٠٦
٦-		٣,٩٠	٣,٠٦
٧-		٣,٨٩	٣,٠٦
٨-		٣,٨٣	٢,٦٧
٩-		٣,٨٩	٢,٧٨
١٠-		٣,٨٥	٣,٣٧
١١-		٣,٧٧	٢,٩٠
١٢-		٣,٨٧	٣,١٣
١٣-		٣,٨٧	٣,١٥
١٤-			
	أ)	٣,٩١	٣,٤٦
	ب)	٣٣,٧	٣,٤٤
	جـ)	٣,٨٧	٣,٣٣
	د)	٣,٨٤	٣,٣٣
	هـ)	٣,٥٥	٢,٠٥

تابع ملحق رقم (٢)

رقم الهدف العبارة		متوســــــــط	
		درجة الأهمية	درجة التحقق
	و)	٣,٦٢	١,٩٩
	ز)	٣,٦٠	٢,٠٧
	حـ)	٣,٥٩	٢,٠٥
-١٥		٣,٦٤	٣,٠٢
-١٧		٣,٨٤	٢,٩٩
-١٨		٣,٦١	٢,٣٨
-١٩		٣,٧٧	٣,١٥
-٢٠		٣,٨١	٣,٠٩
-٢١		٣,٧٥	٣,٦٠
-٢٢		٣,٨١	٢,٨٢
-٢٣		٣,٨١	٢,٧٨
-٢٤		٣,٧١	٢,٩٠
-٢٥		٣,٧٢	٢,٩٦
-٢٦		٣,٧٢	٢,٨٩
-٢٧		٣,٧٧	٢,٤٨
	أ)	٣,٥٧	١,٧٦
	ب)	٣,٢٩	١,٤٢
	جـ)	٣,٢٩	١,٧٩
	د)	٣,٤٧	١,٥٦

ملحق رقم (٣)

رقم الهدف (العبارة)	مدى تحقق الأهداف									
	معدوم		قليل		متوسط		عال		فاقد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	٢٠	٣	٨٩	١٣,٣	٢٥١	٣٧,٦	٢٥٥	٢٨,٢	٥٢	٧,٨
٢	١٨	٢,٧	١٤٥	٢١,٧	٢٤٥	٣٦,٧	٢١٣	٣١,٩	٤٦	٦,٩
٣	١١	١,٦	١٣٩	٢٠,٨	٢٤٨	٣٧,٢	٢١٩	٣٢,٨	٥٠	٧,٥
٤	١٩	٢,٨	٨٨	١٣,٢	٢٤٩	٣٧,٣	٢٦١	٣٩,١	٥٠	٧,٥
٥	٢١	٣,١	١٢٥	١٨,٧	٢٧١	٤٠,٦	٢٠٥	٣٠,٧	٤٥	٦,٧
٦	٢٢	٣,٣	١٣٧	٢٠,٥	٢٤١	٣٦,١	٢١٨	٣٢,٧	٤٩	٧,٣
٧	٣٧	٥,٥	١٢٥	١٨,٧	٢٢١	٣٣,١	٢٣٣	٣٤,٩	٥١	٧,٦
٨	٧٣	١٠,٩	١٩٨	٢٩,٧	٢٠٨	٣١,٢	١٣٩	٢٠,٨	٤٩	٧,٣
٩	٦٠	٩	١٨٣	٢٧,٤	٢١٧	٣٢,٥	١٦٣	٢٤,٤	٤٤	٦,٦
١٠	١٠	١,٥	١٧٩	١١,٨	٢٠٩	٣١,٣	٣٢٤	٤٨,٦	٤٥	٦,٧
١١	٤٨	٧,٢	١٤٧	٢٢	٢٤٦	٣٦,٩	١٨٣	٢٧,٤	٤٣	٦,٤
١٢	٢٦	٣,٩	١١٠	١٦,٥	٢٤٦	٣٦,٩	٢٤٢	٣٦,٣	٤٣	٦,٤
١٣	٢٢	٣,٣	١٠٧	١٦	٢٤٣	٣٦,٤	٢٤٤	٣٦,٦	٥١	٧,٦
١٤أ	٩	١,٣	٤٥	٦,٧	١٧٢	٢٥,٨	٣٠٨	٤٦,٢	١٣٣	١٩,٩
ب	١٦	٢,٤	٣٨	٥,٧	١٧٦	٢٦,٤	٣٠٤	٤٥,٦	١٣٣	١٩,٩
ج	١٦	٢,٤	٧٤	١١,١	١٦٢	٢٣,٣	٢٨٤	٤٢,٦	١٣١	١٩,٦
د	١٨	٢,٧	٦٧	١٠	١٦٣	٢٤,٤	٢٧٧	٤١,٥	١٤٢	٢١,٣
هـ	٢٠٨	٣١,٢	١٥٦	٢٣,٤	٩٦	١٤,٤	٦٨	١٠,٢	١٣٩	٢٠,٨
و	٢٢٩	٣٤,٣	١٤٥	٢١,٧	٩٥	١٤,٢	٦٥	٩,٧	١٣٣	١٩,٩
ز	٢٠٤	٣٠,٦	١٦٨	٢٥,٢	٩٩	١٤,٨	٧٢	١٠,٨	١٢٤	١٨,٦
ح	٢١٩	٣٢,٨	١٤٩	٢٢,٣	١٠١	١٥,١	٧٣	١٠,٩	١٢٥	١٨,٧
١٥	٣٣	٤,٩	١١٨	١٧,٧	٢٧٤	٤١,١	١٩٦	٢٩,٤	٤٦	٦,٩
١٦	٣٣	٤,٩	١٢٥	١٨,٧	٢٨٠	٤٢	١٨٤	٢٧,٦	٤٥	٦,٧

رقم الهدف (العبارة)	مدي تحقق الأهداف									
	معدوم		قليل		متوسط		عال		فاقد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٧	١١٦	١٧,٤	٢٣٥	٣٥,٢	١٨٩	٢٨,٣	٨١	١٢,١	٤٦	٦,٩
١٨	٣١	٤,٦	١٠٥	١٥,٧	٢٢٥	٣٣,٧	٢٦٤	٣٩,٦	٤٢	٦,٣
١٩	٣٩	٥,٨	١٠٧	١٦	٢٣٥	٣٥,٢	٢٤٠	٣٦	٤٦	٦,٩
٢٠	١٠١	١٥,١	١٧٧	٢٦,٥	٢١٧	٣٢,٥	١٢٧	١٩	٤٥	٦,٧
١	٦٦	٩,٩	١٣٥	٢٠,٢	٢٧٠	٤٠,٥	١٥٥	٢٣,٢	٤١	٦,١
٢٢	٥٣	٧,٩	١٧٢	٢٥,٨	٢٥٨	٣٨,٧	١٤٢	٢١,٣	٤٢	٦,٣
٢٣	٤٧	٧,٠	١٢٣	١٨,٤	٢٨٨	٤٣,٢	١٥٨	٢٣,٧	٥١	٧,٦
٢٤	٣١	٤,٦	١٤٣	٢١,٤	٢٧١	٤٠,٦	١٨٠	٢٧	٤٢	٦,٣
٢٥	٦٢	٩,٣	١٣٧	٢٠,٥	٢٢٩	٣٤,٣	١٩٥	٢٩,٢	٤٤	٦,٦
٢٦	١٢٢	١٨,٣	١٨٠	٢٧	٢١٧	٣٢,٥	١٠١	١٥,١	٤٧	٧
٢٧أ	٣٣٠	٤٩,٥	١٢٤	١٨,٦	٩٠	١٣,٥	٤٨	٧,٢	٧٥	١١,٢
ب	٣٩٥	٥٩,٢	٨٦	١٢,٩	٤١	٦,١	٢٠	٣	١٢٥	١٨,٧
جـ	٢٨٤	٤٢,٦	١٣٦	٢٠,٤	٨٢	١٢,٣	٤٤	٦,٦	١٢١	١٨,١
د	٣٦٧	٥٥	٩٧	١٤,٥	٥٣	٧,٩	٣٦	٥,٤	١١٤	١٧,١

ملحق رقم (٤)

رقم الهدف (العبارة)	مدي أهمية الأهداف									
	معدوم		قليل		متوسط		عال		فاقد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١	٦	٠,٩	٨	١,٢	٣٤	٥,١	٥٨٢	٨٧,٣	٣٧	٥,٥
٢	٣	٠,٤	٥	٠,٧	٣٠	٤,٥	٨٩٤	٨٩,١	٣٥	٥,٢
٣	٢	٠,٣	١٠	١,٥	٢٦	٣,٩	٥٩٥	٨٩,٢	٣٤	٥,١
٤	٤	٠,٦	٧	١	٢٧	٤	٥٩٢	٨٨,٨	٣٧	٥,٥
٥	١	٠,١	٧	١	٤٠	٦	٥٨٦	٨٧,٩	٣٣	٤,٩
٦	١	٠,١	٥	٠,٧	٤٥	٦,٧	٥٨٣	٨٧,٤	٣٣	٤,٩
٧	٣	٠,٤	١٣	١,٩	٣٣	٤,٩	٥٨١	٨٧,١	٣٧	٥,٥
٨	٥	٠,٧	١٧	٢,٥	٥٧	٨,٥	٥٥١	٨٢,٦	٣٧	٥,٥
٩	٥	٠,٧	١٢	١,٨	٣٤	٥,١	٥٨٨	٨٨,٢	٢٨	٤,٢
١٠	٣	٠,٤	١٤	٢,١	٦١	٩,١	٥٥٥	٨٣,٢	٣٤	٥,١
١١	٤	٠,٦	٢٩	٤,٣	٧٩	١١,٨	٥٢٤	٧٨,٦	٣١	٤,٦
١٢	٢	٠,٣	١٠	١,٥	٥٥	٨,٢	٥٦٨	٨٥,٢	٣٢	٤,٨
١٣	٣	٠,٤	٦	٠,٩	٦٠	٩	٥٦٣	٨٤,٤	٣٥	٥,٢
١٤أ	٢	٠,٣	٩	١,٣	٢٥	٣,٧	٥٣٢	٧٩,٨	٩٩	١٤,٨
ب	٥	٠,٧	٢٤	٣,٦	٨٢	١٢,٣	٤٣٥	٦٥,٢	١٢١	١٨,١
ج	٢	٠,٣	١٠	١,٥	٤٤	٦,٦	٤٩٧	٧٤,٥	١١٤	١٧,١
د	٤	٠,٦	٩	١,٣	٥٤	٨,١	٤٧٢	٧٠,٨	١٢٨	١٩,٢
هـ	٢٩	٤,٣	٣٥	٥,٢	٨٧	١٣	٣٩٤	٥٩,١	١٢٢	١٨,٣
و	٢٨	٤,٢	٢٦	٣,٩	٧٥	١١,٢	٤٢٣	٦٣,٤	١١٥	١٧,٢
ز	٢٥	٣,٧	٣٢	٤,٨	٨٣	١٢,٤	٤١٢	٦١,٨	١١٥	١٧,٢
ح	٣١	٤,٦	٢٨	٤,٢	٨٠	١٢	٤١٤	٦٢,١	١١٤	١٧,١
١٥	٧	١	٣٩	٥,٨	١٢٧	١٩	٤٥٧	٦٨,٥	٣٧	٥,٥
١٦	٥	٠,٧	١٢	١,٨	٦٣	٩,٤	٥٥٠	٨٢,٥	٣٧	٥,٥

رقم الهدف (العبارة)	مدى أهمية الأهداف									
	معدوم		قليل		متوسط		عال		فاقد	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٧	١٥	٢,٢	٣٨	٥,٨	١٢٦	١٨,٩	٤٥٣	٦٧,٩	٣٥	٥,٢
١٨	٦	٠,٩	٢٢	٣,٣	٨٦	١٢,٩	٥١٩	٧٧,٨	٣٤	٥,١
١٩	٣	٠,٤	١٥	٢,٢	٧٩	١١,٨	٥٣٢	٧٩,٨	٣٨	٥,٧
٢٠	٩	١,٣	٢٤	٣,٦	٨٤	١٢,٦	٥١٤	٧٧,١	٣٦	٥,٤
٢١	١٠	١,٥	١٥	٢,٢	٥٨	٨,٧	٥٤٩	٨٢,٣	٣٥	٥,٢
٢٢	٨	١,٢	١٩	٢,٨	٥٦	٨,٤	٥٥١	٨٢,٦	٣٣	٤,٩
٢٣	٨	١,٢	٢٢	٣,٣	١١٤	١٧,١	٤٨٢	٧٢,٣	٤١	٦,١
٢٤	١٣	١,٩	٢٥	٣,٧	٨٧	١٣	٥٠٦	٧٥,٩	٣٦	٥,٤
٢٥	١٩	٢,٨	٣١	٤,٦	٥٩	٨,٨	٥٢٦	٧٨,٩	٣٢	٤,٨
٢٦	١١	١,٦	١٨	٢,٧	٧٣	١٠,٩	٥٢٥	٧٨,٨	٤٠	٦
٢٧أ	٣٦	٥,٤	٢٨	٤,٢	٩٩	١٤,٨	٤٤٢	٦٦,٣	٦٢	٩,٣
ب	٥٦	٨,٤	٥٢	٧,٨	١٠٣٢	١٥,٤	٣١٧	٤٧,٥	١٣٩	٢٠,٨
ج	٣٧	٥,٥	٦٩	١٠,٣	١٢٧	١٩	٢٩٩	٤٤,,٨	١٣٥	٢٠,٢
د	٤٦	٦,٩	٢٣	٣,٤	٩٨	١٤,٧	٣٧٢	٥٥,٨	١٢٨	١٩,٢

واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

مقدمة

لاشك أن حركة التطوير التربوي في المملكة العربية السعودية تسير بخطى إلى الامام، وأن القائمين عليها حريصون على تحقيق أهدافها وغايتها بشكل أفضل من خلال قنوات وأجهزة رسمية، ومن أهم هذه الأجهزة جهاز الاشراف التربوي الذي يمكن من خلاله دفع حركة التطوير التربوي إلى الأحسن. إن الاشراف التربوي يعمل على تهيئة الظروف المناسبة لنمو المعلم علمياً ومهنياً ولنمو التلاميذ علمياً وجسمياً واجتماعياً وقيمياً في الاتجاهات الصحيحة لو تهيأت الكفاءات البشرية المؤهلة المزودة بما يلزم للقيام بذلك العمل.

ولكون الاشراف التربوي أحد أساليب تطوير العملية التعليمية التعلمية ونموها، بما له من إتصال وثيق بالتربية التي تعني التعديل والتطوير المستمر، يفترض أن يستمر الاشراف التربوي بالنمو والعطاء لا أن يقف ثابتاً بدعوى أنه بلغ نجاحاً مناسباً في فترة زمنية مضت، لأن ثباته يعني الجمود وبالتالي البحث عن مبررات بغرض ممارسة أساليب وأنماط قديمة ثم تطبيقها على مواقف جديدة. وحين يصاب الاشراف التربوي بالجمود فإن القائمين عليه لا يبذلون جهداً في التغلب على مشكلاته بأساليب وطرق جديدة متمشية مع روح العصر الذي تعيشه، بل يلجأون إلى تطبيق خبرات قديمة على مواقف جديدة. والتغلب على مثل هذه المشكلات والوصول إلى التنمية الكاملة للتلميذ من خلال تحسين المواقف التعليمية يتوقف بالدرجة الأولى على مستويات الأفراد العاملين فيه من حيث إتقان مهارات الأداء وتحمل المسؤولية ووضوح الرؤى. وقد استقر رأي الباحثين على أن الاشراف الفني هو خير معين في تحسين المستوى المهاري لأداء المدرسين وممارساتهم التي تنعكس بشكل إيجابي على مستوى نمو التلاميذ وتطورهم. (١)

وحتى يصبح الاشراف التربوي أداة تحسين للعملية التعليمية التعلمية كان لابد له من أن يطوّر مفاهيمه وأهدافه وأساليبه بما ينسجم والاتجاهات العالمية المعاصرة. ومن تلك الاتجاهات العالمية في مجال الاشراف التربوي مايلي :-

١- الانتقال من الاهتمام باداء المعلم فقط إلى الاهتمام بكل العوامل المؤثرة على عمليات التعلم.

٢- الانتقال من استخدام أسلوب إشرافي واحد إلى استخدام أساليب إشرافية متعددة.

٣- الانتقال من فرض الرأي على المعلم إلى الاعتراف بطبيعة وظروف كل موقف تعليمي[٢].

وبالحقيقة فإن الاشراف التربوي في المملكة العربية السعودية تأثر بشكل عام بهذه الاتجاهات حيث تم إلغاء نظام التفتيش الذي كان يهتم بالوقوف على الاخطاء ومواطن الضعف أكثر من اهتمامه بالجوانب الايجابية التي قد تسهم في رفع مستوى أداء المعلمين. وعلى الرغم من أن وزارة المعارف أصدرت قراراً رسمياً عام ١٣٨٧هـ ألغت بموجبه نظام التفتيش واستحدثت نظام التوجيه التربوي[٣] "الاشراف التربوي" إلا أن الممارسات الاشرافية لازالت تتأثر بطابع التفتيش[٤].

ومن ذلك يتضح أن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في مستوى أداء وممارسات المشرفين التربويين في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة المعارف في سبيل البحث عن أساليب تحسين مستوى أداء المشرفين التربويين وممارساتهم الاشرافية أثناء أدائهم لأعمالهم المنوطة بهم.

مشكلة البحث :

يهدف هذا البحث إلى تحديد مستوى المهارات الاشرافية الممارسة فعلياً، كما يهدف إلى تقدير مستوى أهمية المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرفون التربويون في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة للاشراف التربوي وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين العاملين حالياً في المدارس الثانوية العامة للبنين في مدينة الرياض.

ويمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤلين التاليين:-

١- ما مدى تحقق مهارات الاشراف التي يمارسها المشرفون التربويون فعلياً في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين العاملين في تلك المرحلة الدراسية ؟

٢- ما مدى أهمية مهارات الاشراف التي ينبغي أن يمارسها المشرفون التربويون في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين العاملين في تلك المرحلة الدراسية ؟

أسئلة البحث :

١- ما مدى تحقق مهارات الاشراف الفنية التي يمارسها المشرف التربوي فعلياً في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين ؟

٢- هل هناك إختلاف في وجهات النظر بين المشرفين التربويين والمدرسين فيما يختص بدرجة تحقق مهارات الاشراف الفنية التي يمارسها المشرف التربوي فعلياً في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض؟

٣- ما مدى أهمية مهارات الاشراف الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين؟

٤- هل هناك إختلاف في وجهات النظر بين المشرفين التربويين والمدرسين فيما يختص بدرجة أهمية مهارات الاشراف الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض ؟

٥- إلى أي مدى تختلف وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين، فيما يختص بدرجة الممارسة ودرجة أهمية مهارات الاشراف الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي ، على اختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس، والخبرة في الاشراف التربوي، وعدد الدورات في مجال الاشراف التربوي؟

أهمية البحث :

تنبثق أهمية هذا البحث من أهمية الاشراف التربوي الفني، الذي يشكل حالياً عنصراً

أساسياً من عناصر العملية التعليمية التعلمية من حيث مساهمته في تحقيق أهداف التربية بشكل أفضل.

ويستمد هذا البحث أهميته من كونه يتناول توضيح صورة واقع المهارات الاشرافية التي يمارسها المشرف التربوي في المدارس الثانوية للبنين بمدينة الرياض، إلى جانب المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي.
يضع هذا البحث بين يدي المهتمين والمهتمات في المملكة العربية السعودية مقياساً مقنناً على البيئة السعودية قد يسهم في تطوير المهارات الاشرافية للمشرفين التربويين ويمكن أن ينعكس إيجاباً على رفع مستوى أداء المدرسين والتلاميذ .
وأخيراً يأمل الباحث أن يتوصل هذا البحث إلى نتائج يمكن أن يستفاد منها في تقديم توصيات تسهم في تحسين وتطوير مستوى المهارات الاشرافية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

حدود البحث :

يتحدد إطار البحث الحالي بعدد من القيود أو المحددات التي يعمل البحث في حدودها، وهذه المحددات هي:

١- يتحدد هذاالبحث بعينة البحث المستخدمة والأدوات المستعان بها والأسلوب الاحصائي الذي اعتمد عليه.
٢- اقتصر هذا البحث على المدرسين العاملين في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض والمشرفين التربويين الفنيين العاملين في مكاتب التوجيه التربوي الخمسة وهي: شرق، وغرب، وشمال، وجنوب، ووسط الرياض.
٣- تقتصر نتائج هذا البحث على الممارسات الاشرافية الفنية من وجهة نظر المدرسين والمشرفين التربويين في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض للعام الدراسي ١٤١٣/١٤١٢هـ وماقبله من أعوام.

اجراءات البحث :

بعد أن حصل الباحث على كشف بأعداد المدرسين والمشرفين التربويين وبأماكن وأرقام

هواتف مكاتب التوجيه التربوي والمدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض، قام الباحث بطلب الموافقة من الجهات المعنية بالأمر*.

عينة البحث :

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع الموجهين التربويين الفنيين والمدرسين العاملين في المرحلة الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض وضواحيها. وقد بلغ عدد المدارس الثانوية العامة للبنين في مدينة الرياض سبعاً وثلاثين (٣٧) مدرسة في العام الدراسي ١٤١٣/١٤١٢هـ. وكانت تلك المدارس موزعة على خمسة مكاتب توجيه هي: شمال، جنوب، شرق، غرب، وسط. وقد تم إختيار خمس وعشرين (٢٥)مدرسة ثانوية بواقع خمس (٥) مدارس من كل مكتب توجيه من المكاتب الخمسة بمدينة الرياض، وبذا أصبح عدد المدارس الثانوية التي تم اختيارها ضمن عينة البحث تمثل نسبة ٦ر٦٧٪ بالمائة من مجتمع الدراسة الاصلي. كما تم اختيار جميع الموجهين التربويين الفنيين (موجهي المواد) العاملين في جميع المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض والبالغ عددهم الكلي تسعين (٩٠) موجهاً. وبلغ عدد الاستجابات الصحيحة لأفراد البحث من الموجهين التربويين تسعاً وستين (٦٩) إستجابة، وهذا العدد يمثل أفراد العينة من الموجهين التربويين الفنيين (موجهي المواد) العاملين بالمدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض وتمثل نسبة ٧ر٧٦٪ بالمائة من مجتمع الدراسة الأصلي.

وقد بلغ مجتمع البحث الأصلي من المدرسين ١٠٩٥ مدرساً يعملون بجميع المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض وضواحيها. وقد تم إختيار ٧٦٠ مدرساً يمثلون عينة البحث، إلا أن عدد الاستجابات الصحيحة لأفراد عينة البحث من المدرسين بلغت ٣٧٨ إستجابة وهي بذلك تمثل نسبة ٥ر٣٤ بالمائة من المجتمع الأصلي.

وفيما يلي وصف لأفراد عينة البحث من المدرسين والموجهين التربويين الفنيين من حيث المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس والتوجيه، والتدريب.

---

* أنظر ملحق رقم (١)

جدول رقم (١)

توزيع عينة البحث من المدرسين والموجهين التربويين الفنيين حسب المؤهل، والخبرة في التدريس والتوجيه، والتدريب

مسلسل	المتغيرات	فئات المتغيرات	الموجهون		المدرسون	
			عدد	٪	عدد	٪
١	المؤهل الدراسي	كلية متوسطة			٢	٪٥
		جامعي تربوي	٣٧	٥٣ر٦	٢٦٨	٧٠ر٩
		جامعي غير تربوي	٥	٧ر٢	٩٠	٢٣ر٨
		جامعي غير تربوي مع دبلوم تربية	٢	٢ر٩	١١	٢ر٩
		ماجستير تربوي	١٨	٢٦ر١	٥	١ر٣
		ماجستير غير تربوي	٣	٤ر٣	٢	١ز٥
		دكتوراه	٤	٥ر٨	-	-
		المجمــــــوع	٦٩	٪١٠٠	٣٧٨	٪١٠٠
٢	سنوات الخبرة في التدريس	أقل من ٥ سنوات	٩	١٣	٩٧	٢٥ر٧
		٥ - ١٠ سنوات	٢٤	٣٤ر٨	٨٦	٢٢ر٨
		أكثر من ١٠ سنوات	٣٥	٥٠ر٧	١٩٤	٥١ر٣
		فاقد	١	١ر٤	١	٪٣
		المجمـــــوع	٦٩	٪١٠٠	٣٧٨	٪١٠٠
٣	سنوات الخبرة في التوجيه	لا شئ	-	-	٣٧٨	٪١٠٠
		أقل من ٥ سنوات	٣١	٤٤ر٩	-	-
		٥ - ١٠ سنوات	٢١	٣٠ر٤	-	-
		أكثر من ١٠ سنوات	١٧	٢٤ر٦		
		فاقد	-	-	-	-
		المجمـــــوع	٦٩	٪١٠٠	٣٧٨	٪١٠٠
٤	عدد الدورات التدريبية في مجال التوجية التربوي	لا شئ	٣٨	٥٥ر١	٣٧٨	٪١٠٠
		دورة واحدة	٢٢	٣١ر٩	-	-
		دورتان	٧	١٠ر١	-	-
		ثلاث دورات فأكثر	٢	٢ر٩	-	-
		المجموع	٦٩	٪١٠٠	٣٧٨	٪١٠٠

أداة البحث :

أن الهدف الأساسي لهذا البحث هو التعرف على الوضع الراهن لمستوى المهارات الاشرافية الممارسة وتقدير مستوى أهمية المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرفون التربويون وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض .

وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لهذا البحث الميداني باعتبارها أكثر الأدوات ملاءمة لطبيعة هذا البحث. وتضمنت الاستبانة (٢٥) مهارة، طلب من المشرفين التربويين والمدرسين تحديد درجة الممارسةالفعلية لكل مهارة والاجابة عنها باحدى العبارات التالية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وأعطيت هذه الاستجابات الدرجات التالية (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي. كما طلب من المشرفين التربويين والمدرسين تقدير درجة أهمية المهارات التي ينبغي أن يمارسها المشرفون التربويين والإجابة عنها باحدى العبارات التالية (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفه، منعدمة) واعطيت هذه الاستجابات الدرجات التالية (٥-٤-٣-٢-١) على التوالي. وعلى ضوء ذلك أصبح لكل مهارة درجة خاصة بها من تلك الدرجات، وللاستبانة ككل درجة تمثل المجموع الكلي لدرجات جميع مهارات الاستبانة.

صدق الاستبانة :

عرض الباحث الاستبانة بصورتها الأولية على ثمانية (٨) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والتربية والاشراف التربوي بكلية التربية بجامعة الملك سعود* لتقدير مدى مناسبة عبارات الاستبانة لأهداف البحث، ومدى وضوح صياغة عبارات الاستبانة كما حصل الباحث على إستشارات قيمة ومفيدة من المختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود فيما يختص ببناء الأداة وتصميمها واستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة للبحث.

---

* انظر ملحق رقم (٢)

وقد أجمع المحكمون على أن عبارات الاستبانة مناسبة بدرجة ١٠٠٪ لأهداف البحث كما رأي المحكمون أن عبارات الاستبانة واضحة بدرجة ٩٣٪. وقد جمع الباحث ملاحظات المحكمين وقام بالتعديل المطلوب ثم طبقت الاستبانة بصورتها المعدّلة *. وعلى ضوء ما تقدم يمكن القول أن الأداة تتمتع بدرجة مقبوله من صدق المحتوى.

ثبات الاستبانة :

ولتحقيق ثبات الاستبانة الخاصة بأفراد العينة فقد طبق الباحث معادلة (الفا) لكرونباخ Cronbach على عينة البحث وذلك لحساب الاتساق الداخلي لاجزاء الاستبانة، وقد بلغت قيمة الفا ٩٥٫٥٪، مما يدل على ثبات هذه الاستبانة بدرجة عالية.

إن درجة ثبات الاستبانة العالية بالإضافة إلى خطوات بنائها وعرضها على المحكمين، واستشارة المختصين في طرق البحث والأساليب الاحصائية في مركز البحوث التربوية بكلية التربية ثم مراجعتها قبل صياغتها بشكلها النهائي، يمكن أن تعتبر دليلاً على صدقها وموضوعيتها وصلاحيتها لتحقيق أهداف هذا البحث.

الأسلوب الاحصائي :

يرى الباحث، بعد استشارة المختصين بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود ، أن أنسب الأساليب الاحصائية لطبيعة هذا البحث هي: النسب المئوية، وحساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، واختبار "ت" T.Test.

الدراسات السابقة :

أهتم بدراسة الاشراف التربوي عدد من الدراسات العلمية بهدف الكشف عن واقع الممارسات الاشرافية ومدى فاعليتها وسبل تطويرها، وزيادة كفاءة القائمين عليها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

---

* انظر ملحق رقم (٣).

ففي عام ١٣٨٧هـ صدرت تعليمات من وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية تقضي باستبدال مسمى التفتيش الفني بالتوجيه التربوي، لأن كلمة التفتيش توحي بالبحث عن اخطاء المدرس وكانت سبباً في ظهور حرب باردة بين المفتش والمدرس[٥]. ومنذ ذلك التاريخ اختفت كلمة التفتيش ويفترض أن تختفي ممارسات التفتيش التي كانت سائده حتى عام ١٣٨٧هـ، إلا أن هناك دراسة إجريت عام ١٤٠٤هـ أكدت بأن الممارسات التفتيشيه مازالت قائمة في المدارس الثانوية بمنطقة الرياض[٦] . وقد استعرضت بالغنيم عام ١٤١٠هـ عدداً من الدراسات التي اجريت في مدينة الرياض وخلصت إلى مايلّي:

١-إن الاشراف التربوي لايزال يسير بالطريقة التقليدية التفتيشيه في أساليبه الاشرافية.

٢-قصور الممارسات الاشرافية الحالية عن المساهمة في تحقيق النمو المهني للمعلمين وللمعلمات.

٣-ضرورة التنويع في الممارسات الاشرافية والأخذ بكافة الأساليب الاشرافية الحديثة[٧].

وقد اشارة دراسة شاملة على مستوى دول الخليج العربي إلى أن هناك عدداً غير قليل من الصعوبات والمشكلات التي تواجه عملية الاشراف التربوي وتحد من فاعلبته وتقف حائلا في طريق تطويره[٨] . وعلى ضوء ذلك وضعت الدراسة (١٢)مقترحا رتبت حسب الأهمية وجاء في مقدمتها:

١- تدريب المشرفين التربويين بغرض تطوير عملية الاشراف التربوي.

٢- ضرورة إدخال الأساليب الحديثة في الاشراف التربوي[٩].

وعلى الصعيد العربي أجرت صالحة سنقر دراسة في " تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته" ولخصت من خلالها أهم المشكلات التي تواجه التوجيه التربوي في الوطن العربي وهي:

١- عدم إشتراك المعلمين في تخطيط البرامج التوجيهية.

٢- عدم الأخذ بمبادئ التقويم السليم.

٣- قلة المتابعة.

٤- الاقتصار على الزيارة الصفية في الأغلب، وعدم التنويع في أساليب التوجيه.

٥- غلبة الأمور الإدارية على عمل الموجه التربوي الفني[١٠] .

وقد توصلت دراسة سنقر إلى نتائج منها :

١- الاستفادة من الدراسات والأبحاث والتجارب التي تجرى في كثير من دول العالم في سبيل تطوير المفاهيم والأساليب في توجيه المعلم العربي.

٢- إن إدخال أي تحديث في عملية التوجيه التربوي ينبغي أن يعتمد على البحث والتجربة حتى يتلاءم مع طبيعة المجتمع العربي ومقوماته الاجتماعية والثقافية.[١٢]

وقد قام نشوان بتقويم الممارسات الاشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وتوصل إلى أن الاشراف التربوي في الأردن لم يصل إلى مفهوم الاشراف التربوي الشامل كماً وكيفاً. ثم أوصى بضرورة الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي مثل: الاشراف العيادي، أو العلاجي أو الاشراف بالأهداف[١٢] .

ويؤكد المفهوم الحديث للاشراف التربوي على أهمية التفاعل بين المدرس من جهة والمشرف التربوي من جهة أخرى وذلك بغرض تشخيص الموقف التعليمي التعلمي وتحليله وتقويمه ثم تحسينه وتطويره. ويلخص نشوان أهم الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي فيمايلي:-

١- الاشراف التشاركي: يعتمد الاشراف التشاركي على مشاركة جميع الاطراف المعنية بأهدافه وهم المشرفون التربويون، والمعلمون، والتلاميذ، ومما تجدر الاشارة إليه هو أن هذا النوع من الاشراف يؤكد على المبادئ التالية:

أ- إن الهدف الأساسي للاشراف التربوي هو سلوك التلميذ.

ب- إن سلوك المعلم التعليمي هو في الأساس لخدمة سلوك التلميذ.

ج- يعتمد الاشراف التشاركي على المصادر الانسانية وعلى تفاعلها مع بعضها على نحو إيجابي باعتبار أن جميع الاطراف شركاء في الهدف.

٢- الاشراف العيادي: يعتمد الاشراف العيادي على زيادة فعالية الملاحظة الصفية، وعلى ضوء هذه الملاحظة يحدد نوع السلوك الاشرافي الذي ينبغي على المشرف التربوي أن يسلكه من أجل مساعدة المعلم. ويهدف الاشراف العيادي إلى زيادة فعالية دور المعلم في التفاعل مع المشرف التربوي من خلال اشتراك المعلم في العمليات التالية: الملاحظة، والتحليل، والعلاج، ثم التقويم.

٣- الاشراف بالأهداف : هو عبارة عن مجموعة من العمليات يشترك في تنفيذها المشرف التربوي والمعلم معاً وتتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المراد تحقيقها بشكل واضح ودقيق ثم تحديد مجالات المسؤولية الرئيسية لكل فرد في التنظيم في ضوء النتائج المتوقعة[١٣].

ومن الدراسات الأجنبية يذكر راليز وهايسمث أن المشرف التربوي يعاني من المشكلات التالية:

١- عدم تخصيص الوقت الكافي للعمل الفني واعطاء وقتٍ أكبر للعمل الإداري الروتيني اليومي.

٢- أحياناً لا يوفق في إختيار أداة الملاحظة المناسبة لمشاهدة المدرس أثناء عملية التدريس.

٣- في الغالب، يعاني من نقص في مهارات الاتصال الفعالة بالآخرين[١٤].

ويحدد ماركس وزملاؤه عدداً من مهارات الاتصال الفعّالة التي ينبغي أن تتوافر في المشرف التربوي منها :

١-التفكير قبل التحدث.

٢-التحدث بلغة واضحة ورصينة.

٣-إظهار الحماسة والاهتمام بالموضوع المطروح.

٤-تركيز الانتباه على الرسالة المراد توصيلها للمتلقي أو المتلقين.

٥-حسن الاصغاء للمتحدث.

٦-محاولة فهم وجهة نظر الانسان المقابل.

٧-تجنب تثبيط الآخرين عن طريق البحث عن عيوبهم وسلبياتهم.

٨-عدم الإطالة في الحديث ما أمكن ذلك سبيلاً.

٩-استخدام لغة الجسد بشكل صحيح مثل : حركة الرأس، واليدين، الكتفين، وتعابير الوجه، وارتفاع الصوت أو انخفاضه، وحركة العيون.. الخ[١٥].

وقد توصلت مكّلين Mcclain إلى أن المشرفين التربويين بحاجة إلى تدريب أفضل

على اكتساب مهارات فعالة في مجال العلاقات الانسانية [١٦]. ويذكر فاندرفنتر Vanderventer في دراسته، التي اجراها على المدرسين والمشرفين التربويين في ولاية إنديانا، أن أكثر من نصف أفراد عينته من المدرسين أكدوا على عدم حصولهم على مساعدة المشرفين التربويين فيما يختص بتطوير مهارات التدريس لديهم. في حين ادعى أغلب أفراد العينة من المشرفين التربويين أنهم قادرون على تطوير مهارات التدريس لدى المدرسين من خلال عملية التقويم التي يقومون بها [١٧].

وقد أجرى ماركس وزملاؤه مقارنة بين الممارسات الاشرافية بمفهومها القديم والممارسات الاشرافية بمفهومها الحديث كمايلي [١٨] :

الممارسات الإشرافية بالمفهوم القديم	الممارسات الإشرافية بالمفهوم الحديث
١- هي عملية تفتيشية	١- هي عملية مبنية على دراسات علمية وتحليل شامل للمواقف التعليمية التعلمية
٢-تهتم بعمل المدرس فقط.	٢- تهتم بالأمور التالية: أهداف التعليم ، طرق التدريس وأساليبه، الوسائل التعليمية سلوك المعلم، تحصيل الطلاب الدراسي ، المقررات الدراسية، وكل الظروف الأخرى المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم.
٣-ينحصر عمل المشرف التربوي بزيارة المعلم ثم اجراء المقابلة الفردية معه.	٣- يستخدم المشرف التربوي أساليب اشرافية عديدة ومتنوعة.
٤-لا يخضع الاشراف التربوي في العادة إلى تخطيط مسبق.	٤- يسير الاشراف التربوي ضمن خطة واضحة المعالم وذات أهداف محددة بعناية.
٥-ليس من حق المدرس المشاركة في صنع القرارات ووضع الحلول.	٥- يؤمن المشرف بمبدأ الاشراف التشاركي الذي يعطي الفرصة كاملة للمدرس في الاسهام باتخاذ القرارات ووضع الحلول المناسبة.

وأخيراً قام سابوني وشيرين Sapone and Sheeram بتحديد الاتجاهات التي مر

بها الاشراف التربوي عبر العصور، وأكدا أن الاشراف التربوي مر بأربعة اتجاهات رئيسية كان آخر تلك الاتجاهات هو اهتمام الاشراف التربوي وتركيزه على بناء وتطوير قدرات وإمكانات الأفراد العاملين في حقل التعليم مع التأكيد على الحوافز الذاتية الداخلية للفرد في تأدية العمل بدلاً من المثيرات والحوافز الخارجية(١٩).

النتائج وتفسيرها :

وفي هذا الجزء من البحث سيقوم الباحث بالإجابة على أسئلة البحث وتفسيرها .

السؤال الأول :

ما مدى تحقق مهارات الإشراف الفنية التي يمارسها المشرف التربوي فعلياً في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين؟

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال فقد تم حساب المتوسط الحسابي لممارسة كل فقرة من فقرات مقياس مهارات الاشراف التربوي بالنسبة للمشرفين التربويين والمدرسين. كما تم حساب المتوسط الحسابي العام لممارسة المهارات الاشرافية لكل من المشرفين التربويين والمدرسين. والجدول رقم (٢) يبين المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المقياس، ويبين أيضاً المتوسط الحسابي العام لفئتي المشرفين التربويين والمدرسين.

جدول رقم (٢)

متوسط درجات الممارسة الاشرافية على الفقرات في مقياس مهارات الاشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين

رقم الفقرة	متوسط درجات المهارات الاشرافية الممارسة من وجهة نظر		رقم الفقرة	متوسط درجات المهارات الاشرافية الممارسة من وجهة نظر	
	المشرفين	المدرسين		المشرفين	المدرسين
١	٣٫٩١	٣٫١٢٠	١٤	٤٫٥٧	٣٫٣٩
٢	٣٫١١	٢٫٣٧	١٥	٣٫٤١	٢٫٥١
٣	٤٫١٣	٢٫٩١	١٦	٤٫١٧	٣٫٠٥
٤	٣٫٩٧	٣٫١٢	١٧	٤٫٣٥	٣٫١١
٥	٤٫٤٢	٣٫٢٦	١٨	٤٫٣٨	٣٫٢٧
٦	٣٫٤١	٢٫٤٢	١٩	٢٫٨٦	١٫٩٥
٧	٤٫١٣	٢٫٨٣	٢٠	٤٫٨٣	٤٫٠١
٨	٤٫٦٤	٣٫٢٢	٢١	٤٫٤٨	٣٫٠٠
٩	٤٫٤٥	٢٫٩١	٢٢	٣٫٩٤	٢٫٧٧
١٠	٤٫٦١	٣٫٢٦	٢٣	٤٫٣٥	٢٫٦٠
١١	٤٫٣٠	٢٫٧٠	٢٤	٣٫٨٧	٢٫٤٣
١٢	٣٫٦٨	٢٫٣٥	٢٥	٤٫١٠	٢٫٦٠
١٣	٤٫١٥	٢٫٧٤	المعدل العام	٤٫١١	٢٫٩

يلاحظ من جدول رقم (٢)ما يلي :

١- أن متوسط درجة الممارسة لكل فقرة من فقرات مقياس مهارات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين هو دائماً أعلى من متوسط درجة الممارسة من وجهة نظر المدرسين.

٢- أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن المهارة الاشرافية رقم ٢٠ "يقوم الموجه التربوي بمقابلة المدرس بعد الزيارة الصفية بغرض المناقشة حول ماتمت ملاحظته" هي أكثر المهارات ممارسة من قبل المشرفين التربويين على الإطلاق، وهذا أمر طبيعي حيث

أصبح من المتعارف عليه حالياً أن يقوم المشرف التربوي بطلب مقابلة المدرس بعد الزيارة الصفية.

٣- أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن المهارة الاشرافية رقم ١٩ "يقوم الموجه التربوي بمقابلة المدرس قبل الزيارة الصفية بغرض تحديد أهداف الزيارة الصفية المتوقعة" هي أقل المهارات ممارسة من قبل المشرفين التربويين على الإطلاق. ويمكن تفسير ذلك أن هذه المهارة الاشرافية تعتبر من المهارات الأساسية التي يبنى عليها الاشراف التربوي العيادي، حيث أن الاشراف العيادي يعتبر أحد الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال الاشراف التربوي التي لم تطبق بعد في المملكة العربية السعودية.

٤- أن الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للممارسة (١٠ر٤-٩٥ر١) من وجهة نظر المدرسين كان أكبر من الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للممارسة (٨٣ر٤-٨٦ر٢) من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٥- أن المتوسط الحسابي العام لممارسة المهارات الاشرافية بلغ (١١ر٤ من ٥ درجات) من وجهة نظر المشرفين التربويين ، في حين بلغ (٩ر٢ من ٥ درجات) من وجهة نظر المدرسين. ويعنى هذا أن المشرفين التربويين بشكل عام يعتقدون أنهم غالباً يمارسون المهارات الاشرافية. في حين يرى المدرسون أن المشرفين التربويين نادراً ما يمارسون تلك المهارات الاشرافية.

السؤال الثاني:

هل هناك إختلاف في وجهات النظر بين المشرفين التربويين والمدرسين فيما يختص بدرجة تحقق مهارات الاشراف الفنية التي يمارسها المشرف التربوي فعلياً في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض ؟

جدول رقم (٣)

نتيجة إختبار " ت" للمقارنة بين وجهة نظر المشرفين التربويين وبين المدرسين فيما يختص بمستوى ممارسة مهارات الاشراف التربوي

المجال	الفئــــة	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الممارسة	المشرفون التربويون	٦٦	٧٩ر١٠٢	٨٠ر٩	٣٦ر١٩	دالة
	المدرسون	٣١٩	٦٥ر٧١	٩٩ر١٨		٠٠٠ر٠*

* دالة عند مستوى ٠٥ر٠ أو أقل

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" للمقارنة بين متوسط درجات تحقق مهارات الاشراف التي يمارسها المشرف التربوي فعلياً من وجهة نظر المشرفين التربويين ومن وجهة نظر المدرسين ، واتضح من قيمة "ت" ١٩٫٣٦ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدرسين لصالح المشرفين التربويين (أنظر جدول رقم ٣). وهذا يدل على أن المشرفين التربويين يرون أن المهارات الاشرافية أكثر ممارسة وتحققاً مقارنة بزملائهم المدرسين.

وقد يعزي سبب ذلك الفرق إلى ضعف إدراك المشرفين التربويين لحقيقة أثر عملهم في المدرسين الذين تحت نظرهم ، ومما يدعم ذلك هو أن المشرف التربوي يُعين عادة في مجال الاشراف التربوي دون أن يحصل على درجة علمية في مجال الاشراف التربوي، أضف إلى ذلك أن أكثر من ٥٠٪ بالمائة من المشرفين التربويين العاملين في المدارس الثانوية بمدينة الرياض لم يحصلوا على أي دورة تدريبية في مجال الاشراف التربوي (انظر جدول رقم ١).

السؤال الثالث :

ما مدى أهمية مهارات الاشراف الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي في المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين ؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لأهمية المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي ولكل فقرة من فقرات مقياس مهارات الاشراف التربوي بالنسبة للمشرفين التربويين وللمدرسين . كما تم حساب المتوسط الحسابي العام لأهمية المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي لكل من المشرفين التربويين والمدرسين.

جدول رقم (٤)
متوسط درجات أهمية المهارات الاشرافية على الفقرات في مقياس مهارات الاشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين

رقم الفقرة	متوسط درجات أهمية المهارات الاشرافية من وجهة نظر		رقم الفقرة	متوسط درجات أهمية المهارات الاشرافية من وجهة نظر	
	المشرفين	المدرسين		المشرفين	المدرسين
١	٤ر٣٢	٤ر٠٠	١٤	٤ر٦٥	٤ر٠٩
٢	٣ر٨٨	٣ر٩٢	١٥	٤ر٨٦	٣ر٥٢
٣	٤ر٣٨	٤ر٠٦	١٦	٤ر٥٤	٤ر١٣
٤	٣ر٩٤	٣ر٧١	١٧	٤ر٥٧	٤ر٢٠
٥	٤ر٥٧	٤ر٠٩	١٨	٤ر٧٤	٤ر١١
٦	٣ر٩٣	٣ر٨٠	١٩	٣ر٦٤	٣ر٧٤
٧	٤ر٢٠	٣ر٨٩	٢٠	٤ر٨٦	٤ر٢٩
٨	٤ر٦٨	٤ر٠٦	٢١	٤ر٦٥	٣ر٩٣
٩	٤ر٥٤	٣ر٩٩	٢٢	٤ر٢٢	٣ر٨٥
١٠	٤ر٧٣	٤ر٠١	٢٣	٤ر٤٦	٣ر٩٢
١١	٤ر٤٩	٣ر٨٤	٢٤	٤ر٥٢	٣ر٨٤
١٢	٤ر٠١	٣ر٥٢	٢٥	٤ر٤٥	٣ر٨١
١٣	٤ر٤٦	٣ر٧٩	المعدل العام	٤ر٤	٤ر٠٠

والجدول رقم (٤) يبين المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات المقياس، ويبين أيضاً المتوسط الحسابي العام لفئتي المشرفين التربويين والمدرسين. ويلاحظ من الجدول رقم (٤) مايلي:-

١- يرى المشرفون التربويون بشكل عام أن المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي أكثر أهمية مما يراه زملاؤهم المدرسون، ويستثنى من ذلك مهارتان فقط هما مهارة رقم ٢ ومهارة رقم ١٩ التي يرى المدرسون أنهما أكثر أهمية مما يراه زملاؤهم المشرفون التربويون.

٢- أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن المهارة الاشرافية رقم ٢٠ هي أكثر المهارات الاشرافية أهمية على الاطلاق . وقد تبين عند الإجابة على السؤال الأول أن المهارة الاشرافية رقم ٢٠ هي الأكثر ممارسة من قبل المشرفين التربويين. ويعني هذا أن المهارة الاشرافية رقم ٢٠ هي الأكثر ممارسة والأكثر أهمية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومن وجهة نظر المدرسين على حد سواء.

٣- يرى المشرفون التربويون أن المهارة الاشرافية رقم ١٩ هي أقل المهارات الاشرافية أهمية على الإطلاق. وقد تبين عند الإجابة على السؤال الأول بأن المهارة الاشرافية رقم ١٩ هي أقل المهارات الاشرافية ممارسة. وقد يعزي سبب ذلك إلى أن المشرفين التربويين لا يرون للمدرسين حقاً في معرفة أسباب الزيارة الصفية وأهدافها، وهذا يعني أن المشرفين التربويين بشكل عام لايزالون يمارسون بعض العمليات التفتيشية التي قد تخلى عنها نظام التعليم السعودي رسمياً منذ عام ١٣٨٧هـ.

٤- إن الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للأهمية (٨٦ر٤-٦٤ر٣) من وجهة نظر المشرفين التربويين كان أكبر من الفرق بين أعلى وأدنى متوسط للأهمية (٢٩ر٤-٥٢ر٣) من وجهة نظر المدرسين.

٥- إن المتوسط الحسابي العام لأهمية المهارات الاشرافية بلغ (٤ر٤ من ٥ درجات) من وجهة نظر المشرفين التربويين، في حين بلغ (٠٠ر٤ من ٥ درجات) من وجهة نظر المدرسين. وعلى الرغم من إتفاق المشرفين التربويين والمدرسين على أن المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي تقع في فئة عالية من الأهمية، إلا أن المشرفين التربويين يرون أن تلك المهارات الاشرافية بشكل عام أكثر أهمية مما يراه زملاؤهم المدرسون، وقد يعزي سبب ذلك إلى أن المشرف التربوي أكثر إدراكاً ودراية بما يحتاجه عمله من مهارات إشرافية مقارنة بزميله المدرس.

السؤال الرابع :

هل هناك إختلاف في وجهات النظر بين المشرفين التربويين والمدرسين فيما يختص بدرجة أهمية مهارات الاشراف الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي في المدارس الثانوية العامة للبنين بمدينة الرياض.

جدول رقم (٥)

نتيجة إختبار " ت " للمقارنة بين وجهة نظر المشرفين التربويين وبين المدرسين فيما يختص بمستوى أهمية مهارات الاشراف التربوي

الفئــــة	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المشرفون التربويون	٦٦	١٠٩ر٥٩	٨ر٦١	٦ر١٧	دالة
المدرسون	٣١٥	٩٩ر٩٥	٢٠ر٣٤		٠٠٠ر٠*

* دالة عند مستوى ٠٥ر٠ أو أقل

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطي درجات أهمية مهارات الاشراف التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين ومن وجهة نظر المدرسين، واتضح من قيمة"ت" ١٧ر٦ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدرسين لصالح المشرفين التربويين (أنظر جدول رقم ٥). وهذا يعني أن المشرفين التربويين يرون أن المهارات الاشرافية أكثر أهمية مقارنة بزملائهم المدرسين. وقد يرجع سبب ذلك بشكل عام إلي رغبة المشرفين التربويين في إكتساب تلك المهارات الاشرافية بغرض تعويضهم عمّا فاتهم من ضعف في الإعداد ونقص في الدورات التدريبية في مجال الاشراف التربوي.

السؤال الخامس :

إلي أي مدى تختلف وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين، فيما يختص بدرجة الممارسة ودرجة أهمية مهارات الاشراف الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي، باختلاف المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس، والخبرة في الاشراف التربوي، وعدد الدورات في مجال الاشراف التربوي ؟

أ- لتحديد مدى إختلاف وجهة نظر فئات المشرفين التربويين فيما يختص بدرجة ممارسة المهارات الاشرافية وذلك باختلاف متغيرات البحث (المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس، والخبرة في الاشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الاشراف

التربوي). قام الباحث باستخدام تحليل التباين والجدول رقم (٦) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول رقم (٦)

قيم متوسطات مربعات درجات ممارسة المهارات الاشرافية لفئات المشرفين التربويين ومجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسب نشر "ف" موزعه حسب متغيرات البحث

متغيرات البحث	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات "التباين"	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٥	٦٧٢٫٣٢	١٣٤٫٤٦	١٫٤٥	٠٫٢٢١
	داخل المجموعات	٦٠	٥٥٧٦٫٧١	٩٢٫٩٥		غير
	المجموع الكلي	٦٥	٦٢٤٩٫٠٣			دالة
الخبرة في التدريس	بين المجموعات	٢	٣٧٥٫٢١	١٨٧٫٦١	١٫٩٦	٠٫١٥
	داخل المجموعات	٥٦	٥٣٦٣٫٩٧	٩٥٫٧٨		غير
	المجموع الكلي	٥٨	٥٧٣٩٫١٩			دالة
الخبرة في الاشراف التربوي	بين المجموعات	٢	٣١١٫٢٤	١٥٥٫٦٢	١٫٦٥	٠٫٢٠٠
	داخل المجموعات	٦٣	٥٩٣٧٫٧٩	٩٤٫٢٥		غير
	المجموع الكلي	٦٥	٦٢٤٩٫٠٣			دالة
عددالدورات في مجال الاشراف التربوي	بين المجموعات	٣	٨٣٫٣٢	٢٧٫٧٧	٠٫٢٨	٠٫٨٤٠
	داخل المجموعات	٦٢	٦١٦٥٫٧١	٩٩٫٤٥		غير
	المجموع الكلي	٦٥	٦٢٤٩٫٠٣			دالة

ومن الجدول رقم (٦) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين درجات ممارسة المهارات الاشرافية لفئات المشرفين التربويين بالنسبة لمتغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، الخبرة في التدريس، الخبرة في الاشراف التربوي، عدد الدورات في الاشراف التربوي، ومن الملفت للنظر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المشرفين التربويين الحاصلين على مؤهل ماجستير تربوي وبين الفئات الأخرى، حيث يفترض أن تكون هذه الفئة قد حصلت على إعداد في مجال الاشراف التربوي (بمفهومه

الواسع على أقل تقدير) خلال الدراسة على برنامج الماجستير، وقد ينسحب ذلك أيضاً على فئة المشرفين التربويين الحاصلين على مؤهل دكتوراه. إلا أن السبب وراء ذلك قد يعود إلى أن المشرفين التربويين من حملة المؤهلات الأخرى قد التحقوا بدورات تدريبية في مجال الاشراف التربوي مما جعل مستوى ممارساتهم للمهارات الاشرافية مقارباً لمستوى فئة أصحاب الماجستير وفئة أصحاب الدكتوراه.

ب- لتحديد مدى اختلاف وجهة نظر فئات المشرفين التربويين فيما يختص بدرجة أهمية مهارات الاشراف التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي باختلاف متغيرات البحث (المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس ، والخبرة في الاشراف التربوي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الاشراف التربوي).

قام الباحث باستخدام تحليل التباين والجدول رقم (٧) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول رقم (٧)

قيم متوسطات مربعات درجة أهمية المهارات الاشرافية لفئات المشرفين التربويين ومجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة نشر "ف" موزعه حسب متغيرات البحث

متغيرات البحث	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات "التباين"	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٥	٢٣٥ر٤٩	٤٧ر١٠	٠ر٦٢	٠ر٦٩
	داخل المجموعات	٦٠	٤٥٨٨ر٤٦	٧٦ر٤٧		غير
	المجموع الكلي	٦٥	٤٨٢٣ر٩٥			دالة
الخبرة في التدريس	بين المجموعات	٢	١٢٤ر١٢	٦٢ر٠٦	٠ر٩٥	٠ر٣٩
	داخل المجموعات	٥٦	٣٦٤١ر٩٢	٦٥ر٠٣		غير
	المجموع الكلي	٥٨	٣٧٦٦ر٠٣			دالة
الخبرة في الاشراف التربوي	بين المجموعات	٢	٦١ر٤٨	٣٠ر٧٤	٠ر٤١	٠ر٦٧
	داخل المجموعات	٦٣	٤٧٦٢ر٤٧	٧٥ر٥٩		غير
	المجموع الكلي	٦٥	٤٨٢٣ر٩٥			دالة
عددالدورات في مجال الاشراف التربوي	بين المجموعات	٣	٢١٢ر٨٠	٧٠ر٩٣	٠ر٩٥	٠ر٤٢
	داخل المجموعات	٦٢	٤٦١١ر١٥	٧٤ر٣٧		غير
	المجموع الكلي	٦٥	٤٨٢٣ر٩٥			دالة

يتضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) بين درجات أهمية المهارات الاشرافية لفئات المشرفين التربويين بالنسبة لمتغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، الخبرة في التدريس، الخبرة في الاشراف التربوي، عدد الدورات في مجال الاشراف التربوي.

وهذه النتيجة تدعو إلي التفاؤل لأن المشرفين التربويين بكافة فئاتهم يشعرون بنفس الدرجة تقريباً، بأهمية المهارات الاشرافية وضرورة ممارستها وتطبيقها في الميدان.

ج- لتحديد مدى إختلاف وجهة نظر فئات المدرسين فيما يختص بدرجة ممارسة المهارات الاشرافية وذلك باختلاف متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس.

قام الباحث باستخدام تحليل التباين والجدول رقم (٨) يوضح نتائج ذلك التحليل.

جدول رقم (٨)

قيم متوسطات مربعات درجة ممارسة المهارات الإشرافية ومجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر "ف" من وجهة نظر فئات المدرسين موزعة حسب متغيرات البحث

متغيرات البحث	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات "التباين"	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٥	١٠١١ر٢١	٢٠٢ر٢٤	٥٥٧ر٠	٧٣ر٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣١٣	١١٣٧٣٩ر٤٧	٣٦٣ر٣٨		
	المجموع الكلي	٣١٨	١١٤٧٥٠ر٦٨			
الخبرة في التدريس	بين المجموعات	٢	٥٤٠١ر١٨	٢٧٠٠ر٥٩	٧ر٧٨	٠٠٠٥ر٠*
	داخل المجموعات	٣١٤	١٠٨٩٦٠ر٩٠	٣٤٧ر٠١		
	المجموع الكلي	٣١٦	١١٤٣٦٢ر٠٨			

* دالة عند مستوى ٠٥ر٠ أو أقل

يتضح من جدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) بين درجات ممارسة المهارات الاشرافية من وجهة نظر فئات المدرسين بالنسبة لمتغير المؤهل الدراسي.

كما يتضح من جدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ر٠) بين درجات ممارسة المهارات الاشرافية من وجهة نظر فئات المدرسين بالنسبة لمتغير الخبرة في التدريس، ولصالح فئة المدرسين الأكثر خبرة في التدريس (أكثر من ١٠ سنوات). وقد يعزي سبب ذلك إلى مايلي :-

- المدرسون الأكثر خبرة هم عادة أكبر سناً من المدرسين الأقل خبرة في التدريس، وكلما تقدم الانسان في السن - بشكل عام- كلما كان أكثر واقعية وأقل إلحاحاً عند طلب التغيير.
- المدرسون الأكثر خبرة عايشوا المشرفين التربويين لفترة أطول من المدرسين الأقل خبرة مما نتج عنه تشكيل علاقات إنسانية طيبه تربطهم بالمشرفين التربويين وبالتالي فهم أكثر إنصافاً من غيرهم في الحكم على ممارسات مشرفيهم التربويين.

د- لتحديد مدى اختلاف وجهة نظر فئات المدرسين فيما يختص بدرجة أهمية المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي وذلك باختلاف متغيرات البحث التالية: المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس.

قام الباحث باستخدام تحليل التباين والجدول رقم (٩) يبين نتائج ذلك التحليل .

جدول رقم (٩)

قيم متوسطات مربعات درجة أهمية المهارات الاشرافية ومجموع مربعات تلك الدرجات وقيم درجات الحرية ونسبة فشر "ف" من وجهة نظر فئات المدرسين موزعه حسب متغيرات البحث

متغيرات البحث	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات "التباين"	قيمة " ف "	مستوى الدلالة
المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٥	١٤٣٨ر٤٢	٢٨٧ر٦٨	٦٩ر٠	٦٣ر٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٩	١٢٨٥٠٤ر٧٧	٤١٥ر٨٧		
	المجموع الكلي	٣١٤	١٢٩٩٤٣ر١٩			
الخبرة في التدريس	بين المجموعات	٢	١٦١٤ر٥٢	٨٠٧ر٢٦	١ر٩٦	١٤ر٠ غير دالة
	داخل المجموعات	٣١١	١٢٨٠٠١ر٨٠	٤١١ر٥٨		
	المجموع الكلي	٣١٣	١٢٩٦١٦ر٣٢			

ويتضح من جدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين درجات أهمية المهارات الاشرافية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي من وجهة نظر فئات المدرسين بالنسبة لمتغيري المؤهل الدراسي، والخبرة في التدريس.

وتشير هذه النتيجة إلى إجماع المدرسين بكافة فئاتهم على أن المهارات الاشرافية الفنيةضرورية وذات أهمية عالية لو طبقت في مجال الاشراف التربوي مستقبلاً. وقد يرجع سبب ذلك الاجماع إلي الوعي المتزايد بدور الاشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية التعلمية بين أوساط المدرسين وبغض النظر عن الاختلاف في مؤهلاتهم الدراسية ومدة الخبرة في التدريس.

التوصيات المبنية على نتائج هذا البحث:

١- تبين من نتائج هذا البحث أن المهارة الاشرافية التالية" يقوم الموجه التربوي بمقابلة المدرس قبل الزيارة الصفية بغرض تحديد أهداف الزيارة الصفية المتوقعة". هي أقل المهارات الاشرافية ممارسة وأهمية من وجهة نظر المشرفين التربويين. وقد عُزى الأمر إلى أن المشرفين التربويين لايزالون يمارسون بعض العمليات التفتيشية التي قد تخلى عنها نظام التعليم السعودي منذ أمد بعيد لعدم صلاحيتها، لذا يوصي الباحث بضرورة الأخذ ببعض الاتجاهات الحديثة في الاشراف التربوي وعلى سبيل المثال لا الحصر الاشراف العيادي: الذي يهدف إلى زيادة فعالية دور المعلم في التفاعل مع المشرف التربوي من خلال اشتراك المعلم في تحديد الأهداف قبل كل زيارة صفية أو أي نشاط إشرافي يقوم به المشرف التربوي، كما يشترك المعلم مع المشرف التربوي في العمليات التالية: تحديد نوع الملاحظة وأسلوبها، كيفية التحليل، وأساليب العلاج، وأخيراً طرق التقويم والمتابعة.

٢- أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن المهارات الاشرافية الفنية بشكل عام مهمة بدرجة عالية، وعلى ضوء ذلك يوصي الباحث بضرورة تعريف المشرفين التربويين بالإطار النظري لهذه المهارات الاشرافية وكيفية اكتسابها ثم العمل بها وذلك من خلال دورات تدريبية تقام للمشرفين التربويين أثناء الخدمة.

٣- إن إجماع المشرفين التربويين والمدرسين على أن المهارات الاشرافية الفنية التي ينبغي أن يمارسها المشرف التربوي مهمة بدرجة عالية يجعل الباحث يوصي بضرورة تضمين تلك المهارات الاشرافية الفنية في برامج إعداد المشرفين التربويين والقيادات التربوية بكليات التربية في المملكة العربية السعودية.

٤- أجمع المشرفون التربويون والمدرسون على أن المهارة التالية " يقوم الموجه التربوي بمقابلة المدرس بعد الزيارة الصفية بغرض المناقشة حول ماتمت ملاحظته" هي أكثر المهارات الاشرافية أهمية على الإطلاق، لذا يوصي الباحث بتشجيع المشرفين التربويين على ممارسة هذه المهارات بشكل أفضل وذلك من خلال أساليب الاشراف التربوي المعمول بها حالياً، وعلى سبيل المثال لا الحصر أسلوب التعاميم الصادرة من إدارة تعليم المنطقة و / أو إدارات مكاتب التوجيه التربوي.

٥- تبين من نتائج هذا البحث أن المشرفين التربويين يمارسون المهارات الاشرافية الفنية بشكل عام بدرجة نادراً ، لذا يوصي الباحث بأهمية حصول المرشح لوظيفة مشرف تربوي على درجة ماجستير أو دبلوم في مجال الاشراف التربوي والقيادة التربوية كحد أدنى بالإضافة إلى الشروط المعمول بها حالياً مثل: التخصص العلمي، والخبرة في التدريس، مما قد يكون له الأثر الإيجابي في رفع مستوى ممارسة المهارات الاشرافية الفنية.

ولكي تطبق هذه التوصية ينبغي وضع خطة زمنية يشترك في وضعها ويتابع تنفيذها الأطراف المعنية بالأمر وهي وزارة المعارف وكليات التربية بالجامعات السعودية.

المراجــــع

اولا - المرجع العربية

١- صالحة سنقر، " تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته" الاشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس، ١٤٠٤هـ، ص ٤٧.

٢- ذوقان عبيدات، تطوير برامج الاشراف التربوي في الأردن، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٨١م، ص ٢٥.

٣- وزارة المعارف، دليل الموجه التربوي، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠٨هـ، ص ١٤.

٤- عبد الرحمن الحبيب، مشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٠٤هـ، صفحة هـ - و.

٥- وزارة المعارف، دليل الموجه التربوي، الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠٨هـ، مرجع سابق،ص ١٤.

٦- عبد الرحمن الحبيب، مشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الرياض التعليمية، مرجع سابق، صفحة هـ - و.

٧- نعيمه عبد الرحمن بالغنيم، الممارسات الاشرافية بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية للبنات وعلاقتها بتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو المهني من وجهة نظر الموجهات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ، ص ١٠٣.

٨- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الاشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعة وتطويره، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض، ١٤٠٦هـ، ص ١٢٢.

٩- المرجع السابق، ص ١٢٣.

١٠- صالحه سنقر، تحديث التوجيه التربوي ومتطلباته"، الاشراف التربوي في الوطن العربي واقعه وسبل تطويره، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٨٤م، ص ص ٦٠-٦١.

١١- المرجع السابق، ص ٦١.

١٢- يعقوب حسين نشوان،" تقويم الممارسات الاشرافية في الاردن من وجهة نظر المعلمين"، دراسات تربوية، عمادة شؤون المكتبات ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد٤، الرياض، ١٤٠٧هـ، ص ص٨٩-٩١.

١٣- يعقوب حسين نشوان، الإدارة والاشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، عمان، دارالفرقان، ط٢، ١٩٨٦م، ص ص ١٣٩-١٤٨.

ثانيا - المرجع الأجنبية:

14- *Rallis, S. F. and Highsmith, M.C. The myth of the great Principal. Phi Delta Kappan, 68, December 1986, pp.300-304.*

15- *Marks, Sir James; Stoops, Emery; and King Stoops, Joyce. Haudbook of Educational Supevvision: A Guide for the Practitioner 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon 1978, pp.132-133.*

16- *Mcclain, J. New Conceptions of Supervision. Educational Leadership, 34 May 1977, pp.577-579.*

17- *Vanderventer, L.D. Perceptions of Teachers and Principals Toward teacher Evaluation by Principals in Small Northeast Indiana Secondary Schools. (Doctoral Dissertation, Abstracts International, 44. 1983, 1683A.*

18- *Marks, Sir James; Stoops, E; and King Stoops, J. 1978 pp.12-13.*

19- *Sapone, C. V., and Sheeran, T.J. A. Fourth Wave Model for Supervision and Evaluation. NASSP Bulletin. Vol.75 No. 536 Sept. 1991, p.68.*

ملحق رقم (١)

-٢٩-

كليــة التربيــة
مكتب العميد



COLLEGE OF EDUCATION
DEAN'S OFFICE

التاريخ: ٨/١٠/١٤٢٠ Date: ... الرقم: ١/٧/١٤٢٠ ...No.:

سعادة الأخ الكريم مدير عام البحوث التربوية والتقويم بوزارة المعارف المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد

فنظرا لقيام الدكتور / عبدالعزيز البابطين باجراء دراسة ميدانية عنوانها : واقع المهارات الاشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وذلك من وجهة نظر الموجهين التربويين والمدرسين في المدارس الثانوية بمدينة الرياض ".

وحيث أن الدكتور البابطين بحاجة الى تطبيق استبانته المرفقة على كل الموجهين التربويين والمدرسين العاملين في المدارس الثانوية العامة بمدينة الرياض .. فإنني أرجو التكرم بالموافقة على تطبيق الاستبانة حتى يتمكن من انهاء الدراسة في الوقت المحدد.

شاكرا لكم كريم تجاوبكم ... ولكم خالص تحياتي وتقديري ،،،

عميد كلية التربية

د. أحمد بن عثمان التويجري

الرياض ١١٤٥١ - ص.ب ٢٤٥٨
Riyadh 11451, P.O. Box 2458

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
التطوير التربوي
الادارة العامة للبحوث والتقويم

- ٣٠ -(١-١٠)
الرقم ٢/١٨٠٢/٤/١٧
التاريخ ١/٢/١٤١٢
المشفوعات: ....

الموضوع: بشأن السماح باجراء بحث

سعادة / مدير عام التعليم بمنطقة الرياض المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

تقدم لنا: الدكتور عبد العزيز عبد الوهاب البابطين من جامعة الملك سعود - كلية التربية.

يطلب: السماح باجراء بحث بعنوان (واقع المهارات الاشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة وذلك من وجهة نظر الموجهين والمدرسين في المدارس الثانوية لمدينة الرياض.

نأمل السماح له باجراء البحث مع ملاحظة أن الباحث (أو الباحثين) يتحمل كامل المسئولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث، ولا يعني سماح الادارة العامة للبحوث التربوية بالوزارة موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها،

وتقبلوا تحياتي،

مدير عام
البحوث التربوية والتقويم

د. عبد الخالق صالح خلف

صورة لسعادة وكيل الوزارة المساعد للتطوير التربوي،
صورة للبحوث التربوية والتقويم،
صورة للباحث - ص ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١.

يسري ..

تليفون: ٤٠٤٢٨٨٨ - ٤٠٤٢٨٤٤ - ٤٠٣١٤٠٠ سنترال
تلكس { ٤٠١٤٥٧ عربي / ٤٠١٦٧٣ انجليزي } معارف

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة المعارف

الادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

الشئون التعليمية / مكتب التوجيه

الرقم : ٢٠٧/٤

التاريخ : ١٤٢٢/١٠/٢هـ

المشفوعات :

الموضوع :

المكرم / مدير مدرسة .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد .

بناء على خطاب مدير عام البحوث التربوية والتقويم رقم ٢٠٨٢/١/٤/١٠١ في ١٤٢٢/١٠/٢هـ حول قيام الباحث / د/ عبدالعزيز [illegible] من كلية التربية جامعة الملك سعود اجراء بحث بعنوان واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .

وحيث لا مانع لدينا ، نأمل تسهيل مهمته [illegible]

ولكم تحياتي ...،

المدير العام للتعليم بمنطقة الرياض

د/ ناصر بن عبدالعزيز الداود

(م. الجرفين)

ملحق رقم (٢)

المحكمـــون

١- د. سليمان محمد الجبر	استاذ مشارك	قسم المناهج
٢- د. سر الختم عثمان علي	استاذ مشارك	قسم المناهج
٣- د. سلام سيد أحمد سلام	استاذ مشارك	قسم المناهج
٤- د. محمد عبد الرحمن الديحان	استاذ مساعد	قسم المناهج
٥- د. مصطفى محمد متولي	استاذمشارك	قسم التربية
٦- د. عبد الرحمن محمد الحبيب	استاذمساعد	قسم التربية
٧- د. علي سعد القرني	استاذ مشارك	قسم التربية
٨- أ. علي عبد الله البكر	ماجستير علم النفس	مركز البحوث التربوية.

ملحق رقم (٣)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل / الموجه التربوي / المدرس حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

آمل الاستفادة من خبراتك في الاجابة على الاستبانة المرفقه عن المهارات الفنية الممارسة في مجال الاشراف التربوي (التوجيه التربوي) بالمدارس الثانوية.

الاجابة على عبارات الاستبانة نوعان : النوع الأول : يجاب عن المهارات الممارسة فعلياً من قبل الموجه التربوي وذلك وفق تدرج خماسي (دائماً، غالباً ، أحياناً، نادراً ، أبداً) . أما النوع الثاني: يجاب عن أهمية المهارات الاشرافية للموجه التربوي وذلك وفق تدرج خماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، منعدمة) .

امل قراءة الاستبانة بدقه ثم الاجابة عن فقراتها بوضع علامة (✓) في الحقل الذي تنطبق عليه اجابتك.

مع العلم أن معلومات هذه الاستبانة لن تستخدم الا في أغراض البحث العلمي فقط.

مع شكري وتقديري لتعاونكم.

الباحث

عبد العزيز عبد الوهاب البابطين

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الجزء الأول : معلومات عامة :

الرجاء وضع علامة (✓) في المربع الذي يناسبك مما يلي :

١- الوظيفة الحالية :

موجه .... ☐

مدرس .... ☐

٢- المؤهل الدراسي :

كلية متوسطة .... ☐

جامعي تربوي .... ☐

جامعي غير تربوي .... ☐

جامعي غير تربوي مع دبلـــوم تربيـــة

ماجستير تربوي .... ☐

ماجستير غير تربوي .... ☐

مؤهل آخر اذكره من فضلك .... ☐

٣- عدد سنوات الخبرة في التدريس :

أقل من ٥ سنوات .... ☐

٥ - ١٠ سنوات .... ☐

أكثر من ١٠ سنوات .... ☐

٤- عدد سنوات الخبرة في التوجيه التربوي:

لاشيء .... ☐

أقل من ٥ سنوات .... ☐

٥ - ١٠ سنوات .... ☐

أكثر من ١٠ سنوات .... ☐

٥- عدد الدورات التدريبية التي التحقت بها في مجال التوجيه التربوي :

لا شيء .... ☐

دورة واحدة .... ☐

دورتان .... ☐

ثلاث دورات .... ☐

أكثر من ثلاث دورات .... ☐

الجزء الثاني: المهارات الفنية في مجال الممارسات الاشرافية :

التسلسل	العبـــــارة	درجة الممارسة الفعلية للمهارة					درجة أهمية المهارة				
		دائما(١)	غالباً(٤)	أحيانا(٣)	نادراً(٢)	ابداً(١)	عالية جدا(٥)	عالية(٤)	متوسطة(٣)	ضعيفة(٢)	منعدمة(١)
١	يقوم الموجه التربوي بمراجعة الاجراءات والأهداف العامة للتوجيه التربوي.										
٢	يضع الموجه التربوي بالاشتراك مع المدرسين خطة عمل لتنفيذ أهداف التوجيه التربوي في بداية العام الدراسي.										
٣	يعمل الموجه التربوي بالاشتراك مع المدرسين علـــى تطوير أهداف التدريس.										
٤	يقوم الموجه التربوي بوصف دقيق لكل مايحدث داخل حجرة الصف.										
٥	يقوم الموجه التربوي بتوثيق دقيق لنواحي القـــــوة والضعف في أداء المدرسين.										
٦	يقوم الموجه التربوي بمساعدة المدرسين في تقديـــــر كفاءتهم في التدريس بأنفسهم (التقويم الذاتي).										
٧	يقوم الموجه التربوي بتشخيص دقيق لأسبـــاب أي مشكلة يمكن ملاحظتها في حجرة الصف.										
٨	يقترح الموجه التربوي أساليب فعاله في تحســـين التدريس مبنية أساساً على أي نقاط ضعف تمـــت ملاحظتها.										

التسلسل	العبـــــــارة	درجة الممارسة الفعلية للمهارة					درجة أهمية المهارة				
		دائما(١)	غالباً(٤)	أحيانا(٣)	نادراً(٢)	ابداً(١)	عالية جدا(٥)	عالية(٤)	متوسطة(٣)	ضعيفة(٢)	منعدمة(١)
٩	يقوم الموجه التربوي باستعراض عدد من أساليب التدريس الخاصة بمادة تخصصه.										
١٠	يشجع الموجه التربوي زملاء المدرسين على تصميم الوسائل التعليمية المعينة واستخدامها.										
١١	يقوم الموجه التربوي باستعراض عدد من الأساليب الفعّالة في إدارة الصف وضبطه.										
١٢	يقترح الموجه التربوي أساليب تسهل عملية الاتصال التربوي بين أفراد المجموعات في المجتمع المدرسي.										
١٣	يقترح الموجه التربوي عدداً من الأساليب المؤدية إلى توفير أجواء تعليمية فعّالة.										
١٤	ينصح الموجه التربوي زملاء المدرسين بتنويع أساليب تقويم نمو الطلاب.										
١٥	يقدم الموجه التربوي اقتراحات لتغيير برنامج ما بناء على معلومات وبيانات محدده حول هذا البرنامج.										
١٦	يقدم الموجه التربوي دعماً إيجابياً لجهود المدرسين عند انجازهم لأعمالهم بشكل متميز.										
١٧	يمتلك الموجه التربوي مهارات إصغاء تشجع المدرسين على التعبير عن آرائهم بحرية تامة.										

التسلسل	العبـــــارة	درجة الممارسة الفعلية للمهارة					درجة أهمية المهارة				
		دائما(١)	غالباً(٤)	أحياناً(٣)	نادراً(٢)	ابداً(١)	عالية جدا(٥)	عالية(٤)	متوسطة(٣)	ضعيفة(٢)	منعدمة(١)
١٨	يخصص الموجه التربوي وقتاً كافياً لملاحظة المدرس ومناقشته.										
١٩	يقوم الموجه التربوي بمقابلة المدرس قبل الزيارة الصفية بغرض تحديد أهداف الزيارة الصفية المتوقعه.										
٢٠	يقوم الموجه التربوي بمقابلة المدرس بعد الزيارة الصفية بغرض المناقشة حول ماتمت ملاحظته.										
٢١	يقوم الموجه التربوي بمساعدة المدرسين في إختيار طرق التدريس الفعّالة.										
٢٢	يستخدم الموجه التربوي أساليب تقويم موضوعية بهدف تحسين مستوى أداء المدرسين (تغذية راجعة).										
٢٣	يتقبل الموجه التربوي إنتقادات المدرسين الهادفة إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.										
٢٤	يسهم الموجه التربوي بعمل دورات تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة مبنية أساساً على حاجات المدرسين واهتماماتهم.										
٢٥	يحث الموجه التربوي زملاءه المدرسين على أهمية النمو المهني واجراء الأبحاث العلمية في حقل التعليم.										

مجلة جامعة الملك سعود، م ١، العلوم التربوية (١، ٢)، ص ص ١٢٩ - ١٥٢ (١٤٠٩هـ /١٩٨٩م)

العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم

عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ينصب موضوع هذه الدراسة على توضيح العلاقة السلبية المتبادلة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية وأثرها على جودة التعليم في المملكة العربية السعودية. فكانت المدرسة الثانوية تزود الجامعة بطلاب يعانون من نقص في الإعداد لمواصلة تعليمهم الجامعي بصورة مرضية وبالمقابل تقوم الجامعة بقبول وإعداد مدرسين للتدريس في المدرسة الثانوية ليسوا على مستوى الجودة المطلوبة.

هدف هذه الدراسة هو إيجاد تعاون وتنسيق وفتح قنوات اتصال بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية من شأنه رفع مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلتين وانتقاء أفضل المدرسين وإعدادهم للقيام في مهنة التدريس بالمرحلة الثانوية.

وقد استعرضت الدراسة ضعف المستوى لدى خريجي المرحلة الثانوية واستعرضت أيضا وضع الجامعات الراهن في كيفية اختيار مدرسي المرحلة الثانوية وإعدادهم. وقد تم التوصل إلى حلول مناسبة للمشكلات المطروحة نتيجة لاعتماد الباحث على تجارب عربية وعالمية.

مقدمة

من المؤكد أن المدرسة الثانوية لا تعمل في فراغ وبمعزل عن المؤسسات التربوية والاجتماعية بل تؤدي من خلال ارتباطها الوثيق بالمدرسة الابتدائية والمتوسطة من جهة وبالمرحلة الجامعية من جهة أخرى. وكذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تحيط بها، ويتوقف نوع المدرسة على نوع ارتباطها بالمؤسسات التربوية

الاجتماعية المحيطة بها. غير أن الحديث عن علاقة المدرسة الثانوية بكل ما يحيط بها من مؤسسات تربوية واجتماعية قد يتشعب ويطول كثيرا، لذا سينصب التركيز على نوع الصلة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي فقط.

مشكلة الدراسة

توضيح العلاقة السالبة المتبادلة بين المرحلتين الثانوية والجامعية وأثرها على جودة التعليم فيهما بالمملكة العربية السعودية.

والمقصود بذلك هو أن المدرسة الثانوية تقوم بتزويد الجامعة بطلاب يعانون من نقص في الإعداد لمواصلة تعليمهم الجامعي بصورة مرضية وبالمقابل تقوم الجامعة بقبول وإعداد مدرسين للتدريس في المرحلة الثانوية ليسوا على مستوى الجودة المطلوبة.

وتقوم هذه الدراسة على افتراض هو أن قيام التعاون والتنسيق وفتح قنوات اتصال بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية سوف يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب المرحلتين.

وحيث إن التفكير في مدى ملاءمة إعداد الطالب الثانوي للمرحلة الجامعية بدأ يزداد يوما بعد يوم، وقد يقودنا هذا التفكير إلى التساؤل حول مدى كفاءة التعليم الثانوي وصياغة أهدافه وتصميم مناهجه وإعداد معلميه ومديريه وتدريبهم وبالتالي مدى ملاءمة بنية التعليم الحالية لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلد.

ومن المستحسن أن نعرض نبذة تاريخية موجزة عن التطور الكمي لعدد المدارس وعدد الطلاب في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بغرض التمهيد لمناقشة الجانب النوعي للتعليم.

التطور الكمي للتعليم الثانوي للبنين في المملكة العربية السعودية

خطا التعليم الثانوي السعودي خطوات كبيرة وحثيثة إلى الأمام خلال فترة زمنية

قصيرة نسبيا، حيث كان عدد المدارس الثانوية في عام ١٣٧٨هـ خمس عشرة مدرسة منها مدرسة ثانوية واحدة فقط كاملة التشكيل وأربع عشرة مدرسة ملحقة بالمدرسة المتوسطة، [١، ص ٥٨] في حين بلغ عدد مدارس البنين الثانوية لعام ١٣٩٤/١٣٩٥هـ ١٥٦ مدرسة وعدد الطلبة يقدر بـ ٣١,٣٣٣ طالبا. وفي عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ أي بعد خمس سنوات زاد عدد المدارس الثانوية بنسبة ٤٥٪ تقريبا وزاد عدد الطلبة بنسبة ٤٨٪ تقريبا. وخلال ثلاث سنوات، أي في عام ١٤٠٣/١٤٠٤هـ، زاد عدد المدارس بنسبة ٦٤٪ تقريبا وزاد عدد الطلبة في المدارس الثانوية بنسبة ٧٣٪ تقريبا، (انظر جدول١).

جدول ١. التطور الإحصائي لطلاب ومدارس البنين الثانوية للأعوام الدراسية التالية: ١٣٩٤/١٣٩٥ و ١٣٩٩/١٤٠٠ و ١٤٠٣/١٤٠٤هـ

السنوان	١٣٩٤/١٣٩٥هـ ١٩٧٤/١٩٧٥م	١٣٩٩/١٤٠٠هـ ١٩٧٩/١٩٨٠م	١٤٠٣/١٤٠٤هـ ١٩٨٣/١٩٨٤م
عدد المدارس الثانوية	١٥٦	٣٤٣	٥٣٣
عدد الطلبة	٣١٣٣٣	٦٤٦٢٧	٨٨٢٠٩

المصدر: وزارة المعارف، مركز المعلومات الإحصائية والتوثيق التربوي، قسم الإحصاء، إحصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية ١٤٠٢/١٤٠٣هـ، ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

ويقدر عدد الذين تقدموا إلى امتحان الثانوية العامة ــ لمؤسسات التعليم الثانوي كافة للعام الدراسي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ يربو على ستين ألف طالب وطالبة [٢]. ويتبين من هذا العرض الإحصائي أن اهتمام المسؤولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية يتجه نحو بناء المدارس وتوفير مقعد لكل مواطن يرغب بالالتحاق في التعليم العام، فالهدف الأساسي للمؤسسات التعليمية هو نشر التعليم وتعميمه كي تستوعب أكبر عدد ممكن من الأطفال والشباب الذين هم في سن التعليم العام. ومن الملاحظ أن الاهتمام كان منصبا على الجوانب الكمية من التعليم وذلك بسبب تزايد أعداد الطلبة وإقبالهم على التعليم مما يؤثر سلبا على نوعية التعليم. وحيث إن هذه الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة يقابلها نقص في عدد الكفاءات البشرية الجيدة من المعلمين داخل المدرسة مما اضطر القائمون على

التعليم للجوء إلى توظيف ممن هم ليسوا على المستوى المطلوب لاحتواء هذه الزيادة وهذا قد يؤثر سلبا على مستوى تحصيل الطلبة العلمي . حيث دلت الإحصائيات على أن المعلمين غير المؤهلين تربويا يمثلون ٥٨٪ من المجموع الكلي للمعلمين العاملين في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية [١ ، ص ٩٤].

ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية مشابه إلى حد كبير لمثيلاتها من الدول العربية الشقيقة من حيث إن الكل يسعى بخطى حثيثة لتوسيع التعليم ونشره على المستويات كافة للحاق بعجلة التطور وللإيمان الراسخ بأهمية التعليم كأداة للتقدم والانتعاش الاقتصادي والاجتماعي . ويكفي دليلا على ذلك أن نذكر أن إحصاءات التعليم الثانوي العربي تشير إلى أن عدد تلاميذه قد ازداد سنة ١٩٧٧/١٩٧٨م وسنة ١٩٧٩/١٩٨٠م ــ أي بعد سنتين بنسبة تتراوح بين ١٢٪ و ١٠٠٪ باختلاف الأقطار العربية [٣، ص ٢٧]. كما أن زيادة عدد طلاب التعليم الثانوي أدت إلى زيادة في عدد الطلاب الملتحقين في التعليم الجامعي ، حيث بلغ عددهم في أغلب الأقطار العربية بنسبة تتراوح بين ٥٠٪ و ٣٠٠٪؛ أما في المملكة العربية السعودية والكويت، فقد بلغت هذه الزيادة في أواخر السبعينات الميلادية أربعة أضعاف ما كانت عليه في أولها [٣، ص ٢٦].

ونلاحظ الترابط الكمي الواضح بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي حيث إنه كلما زاد عدد طلاب التعليم الثانوي زاد عدد طلاب التعليم الجامعي . وهذه معادلة بسيطة لأن التعليم الثانوي العام السعودي يسعى بالواقع إلى تحقيق غرض واحد ــ إلى جانب الثقافة العامة ــ وهو الإعداد للمرحلة الجامعية [٢]. وقد أكد هذه الحقيقة الدكتور عبدالمعطي ــ الخبير العربي للبحوث التربوية بالكويت ــ بقوله «المدرسة الثانوية في العالم العربي مازالت في صورتها الغالبة مدرسة تحضيرية للجامعة ، ليس من أهدافها الإعداد لبدايات المهنة» [٤ ، ص ٦٤].

وعلى الرغم مما حققه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية من تطور كمي وكيفي إلا أنه مازال يعاني من بعض المشكلات التي تعيق مسيرته نحو تحقيقه لأهدافه وتؤثر على مدى استجابته لخطط التنمية .

ضعف المستوى لدى خريجي الثانوية العامة

وعلى الرغم من أن المدرسة الثانوية العامة تسعى لتحقيق هدف الإعداد للمرحلة الجامعية فقط إلا أننا نجد الكثير من طلابها لم يصلوا للمستوى العلمي المطلوب الذي يؤهلهم للاستمرار في المرحلة الجامعية بدون تعثر. ومما يدل على ذلك معاناة طلاب التعليم الثانوي من مشكلات خاصة في الإعداد العلمي، ومن هذه المشكلات ما يلي [٣، ص ٣٤]:

١ ـ معاناة الطلبة من نقص في إتقان اللغة العربية.

٢ ـ معاناة الطلبة من نقص الإعداد باللغة الإنجليزية والتي تعتبر لغة التدريس الأولى بالنسبة لبعض العلوم في الجامعات العربية.

٣ ـ معاناة الطلبة من نقص في الرياضيات وعدم تدربهم على التجارب العلمية وعدم تربية ملكة الملاحظة والاستنتاج فيهم.

٤ ـ معاناة الطلبة من مشكلة تعودهم على طرق تدريس معتمدة أساسا على أسلوب الحفظ والاستماع.

٥ ـ معاناة الطلبة من مشكلة عدم تعودهم المطالعة الذكية والمقارنة بين الآراء. وعلى الرغم من السنوات الطويلة التي يمضيها طالب التعليم الثانوي في دراسة اللغة العربية إلا أنه يعجز عجزاً واضحا في استخدامها بصورة جيدة أثناء اتصالاته مع الآخرين فدراسته للغة العربية لا تمتد بشكل فعال إلى الاستعمال بل تقف عند حد الاسترجاع فقط [٤، ص ٦٤]. كما يتضح أن طرق التدريس المستخدمة في المدرسة الثانوية لا تهتم بالمهارات العقلية العليا مثل التحليل والربط والاستنتاج مما أدى إلى وجود فجوة بين ما يتعلمه الطالب وما يعايشه في حياته اليومية والاجتماعية. ومن العوامل الرئيسة التي ساعدت على تدني مستوى تدريس اللغة العربية هو عدم الاختيار الموفق للمدرس الكفؤ الذي يمكنه القيام بهذه المهمة الحيوية. وحيث إن المؤتمرين في «ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما

قبل الجامعي في الوطن العربي» أحسوا بهذه الحقيقة فأوصوا بتشجيع العناصر الممتازة من الطلاب على الالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين للحصول على خريجين أكفاء لما في ذلك من أثر في النهوض بالعلمية التعليمية» [٥، ص ٢٣] .

ومن مؤشرات إخفاق المدرسة الثانوية العربية العامة في تحقيق أهدافها في إعداد الطلاب إعدادا ملائما للتعليم الجامعي هو فرض بعض كليات الجامعات الخليجية برامج إعدادية بغرض تهيئة الطالب لمواصلة الدراسة الجامعية بدون تعثر. ومما يثير التساؤل هو أن مثل هذه البرامج عادة تنظم في مواد سبق للطالب دراستها في التعليم العام ولسنوات عديدة. ومن الأمثلة على ذلك ــ لا الحصر ــ هو أن الكلية الجامعة بالبحرين تتيح للطالب الملتحق بها أن ينظم إلى برنامج إعدادي مدته سنة دراسية كاملة يهيىء للطالب دراسة مكثفة في المواد الدراسية التالية: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والدراسات الإسلامية، والرياضيات، والعلوم [٦، ص ص ٧ـ٨] . وتتطلب جامعة قطر من طلابها دراسة تمهيدية قبل الالتحاق بالبرامج العادية [٧، ص ص ٥ـ٧].

ومن شروط القبول بجامعة الملك سعود ــ الجامعة الأم في المملكة العربية السعودية ــ أن يجتاز الطالب وبنجاح دورة مكثفة لمدة فصل دراسي كامل باللغة الإنجليزية قبل التحاقه بالكليات التالية: كلية العلوم، كلية الطب، كلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية طب الأسنان، وكلية الصيدلة، وكلية العلوم الإدارية، وكلية الاقتصاد والإدارة في القصيم، وبعض أقسام كلية الآداب، وإلى جانب ذلك تقدم بعض كليات الجامعة دورات مكثفة لطلابها في مجالي الرياضيات والعلوم [٨، ص ١٠؛ ٩، ص ١٢؛ ١٠، ص ص ٢٦، ٣٦، ٥٦؛ ١١، ص٧]. كما أنه من المتوقع قريبا إقامة دورات تأهيلية في اللغة العربية لطلاب كلية التربية وذلك في سبيل تهيئتهم للدراسة في الكلية بدون تعثر [١٢]. وقد تحذو كلية الآداب حذو كلية التربية في هذا المجال.

ومما تقدم يتضح أن معظم كليات جامعة الملك سعود تقدم دورات تأهيلية متنوعة لطلابها بقصد رفع كفاءتهم في المواد التالية: اللغة الإنجليزية، واللغة العربية، والرياضيات والعلوم. وتعتبر هذه المواد موادا أساسية في مناهج التعليم العام حيث إنه

يفترض التحاق الطالب أو الطالبة بالتعليم الجامعي بحصيلة: اثنتي عشرة سنة دراسية ـ على الأقل ـ لغة عربية، وست سنوات دراسية ـ على الأقل ـ لغة إنجليزية. أما بالنسبة لمادتي العلوم والرياضيات فيبدأ بتدريسها في بداية المرحلة الابتدائية ويستمر حتى نهاية المرحلة الثانوية بالنسبة للطالبة أو الطالب بالقسم العلمي، وتنتهي بنهاية الصف العاشر بالنسبة للطالبة أو الطالب بالقسم الأدبي.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: لماذا تقدم الجامعات دورات تأهيلية في مواد سبق للطالب أن درسها واجتازها بنجاح في المرحلة الثانوية؟ وما هي الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ذلك؟ هل السبب هو انتقاء أفضل الطلاب المتقدمين للتعليم الجامعي؟ أم أن السبب هو الإحساس الحقيقي بضعف الطالب الثانوي والعمل على رفع كفاءته حتى لا يتعثر في مسيرته الجامعية؟ وبكلمة أخرى، هل الدورات المكثفة هي أداة استبعاد أم أنها أداة تحسين ورفع الكفاءات؟ وعلى أية حال، هي في كلا الحالين تؤدي إلى زيادة نفقات التعليم الجامعي مما قد يؤثر على كفاءته الداخلية. كما أن قضية تكرار بعض المقررات الدراسية وإعادتها وتداخلها بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي هي نتيجة لعدم وجود التنسيق بينهما والذي سيؤول قطعا إلى زيادة الإنفاق على قطاع التعليم عموما والتعليم الجامعي خاصة.

وقد أثبتت إحدى الدراسات أن ثلث البرنامج الدراسي الذي يدرسه الطالب في السنتين الأوليين من المرحلة الجامعية في مجال اللغة القومية، والعلوم، والرياضيات والعلوم الاجتماعية سبق له دراسته في المرحلة الثانوية [١٣؛ ١٤، ص ص ٢-٤]. وأن إعادة الطلاب لنسبة كبيرة من البرنامج الدراسي في السنتين الأوليين من المرحلة الجامعية ينتج عنه خيبة أمل كبيرة لدى الطالب الجامعي في عدم جدوى التعليم [١٥]. وإلى جانب ذلك الإحساس النفسي من قبل الطلاب، هناك حقيقة أخرى وهي إضافة تكاليف جديدة على التعليم الجامعي. وقد أشارت دراسة قام بها بلنكرد Blanchard إلى أن النفقات التي دفعها ثلاثة ملايين طالب أمريكي في السنتين الأوليين من التعليم الجامعي تقدر بحوالي ٤٢٠ مليون دولار مقابل تعليمهم مقررات دراسية سبق للدولة أن وفرتها لهم خلال تعليمهم الثانوي [١٥، ص ١٧]. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الباحث لم يعثر على دراسات خليجية في هذا المجال ليستشهد بها.

والسؤال الذي يبحث عن إجابة هو: لماذا ينفرد التعليم الجامعي بمسؤولية تقديم برامج علاجية لإصلاح ما أفسده التعليم العام؟ ثم ما هو دور المدرسة الثانوية حيال هذه المشكلة؟

من المسلم به أن تكلفة الطالب الثانوي أقل من كلفة الطالب الجامعي عموما. وخاصة بالمملكة العربية السعودية وذلك لأن الطالب الجامعي السعودي يحصل على مكافأة عند قبوله في الجامعة ويهيىء له السكن المناسب ويحصل على تخفيض لشراء الكتب وتناول وجبات الطعام. . إلخ. ومن المنظور التربوي يتضح أن المدرسة الثانوية هي المكان الأنسب لإقامة برامج علاجية للطلاب الذين يعانون من نقص في الإعداد الأكاديمي للمرحلة الجامعية. وأكدت إحدى الدراسات على أن الكثير من الطلاب الذين هم بحاجة إلى برامج علاجية remediation يرون أن المدرسة الثانوية أفضل من الجامعة في تقديم مثل هذه البرامج [١٦، ص ٥]. ودلت دراستان [١٣؛ ١٥] أيضا على أن المدرسة الثانوية يمكن أن تدرس المقررات العامة general education أو مواد الإعداد العام بشكل أكثر فاعلية من الجامعة. ومما يؤيد إقامة البرامج العلاجية في المدارس الثانوية المحاولات الجادة في بعض الجامعات العريقة في ولاية أوهايو حيث رأت هذه الجامعات أن السبب الحقيقي وراء إقامة برامج علاجية على المستوى الجامعي يرجع إلى نقص الخدمات المقدمة في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي على المستوى الثانوي مما دفع بالطالب إلى اختيار تخصص غير متفق وميوله، أو استعداداته. وبعد تطبيق نظام التوجيه والإرشاد الطلابي بصورة جدية في المدارس الثانوية لوحظ ولأول مرة تناقص أعداد الطلاب المسجلين على البرامج العلاجية في الجامعة، ومن المتوقع إلغاء البرامج العلاجية تماما في الجامعات المذكورة في ولاية أوهايو وذلك في مدة أقصاها خريف ١٩٨٦م [١٧، ص ٩٠].

ونظام التوجيه والإرشاد الطلابي ساعد الطالب في اختيار التخصص الذي يتفق وقدراته واستعداداته وميوله ويبين للطالب مدى علاقة هذا الاختيار بالخطط التنموية الاجتماعية والاقتصادية للبلد. وحتى يتمكن نظام التوجيه والإرشاد الطلابي من القيام بدوره على أحسن وجه ينبغي أن يكون بمقدوره استخدام اختبارات مقننة في مجالات متنوعة وبالأخص في مجال التحصيل العلمي لكل مادة من مواد المرحلة الثانوية. ويمكن أن نجمل مبررات استخدام اختبارات تحصيلية مقننة على مستوى المرحلة الثانوية بما يلي:

١ ـ إن قبول الطالب في المرحلة الجامعية مبني أساسا على المجموع الكلي لدرجاته في مقررات السنة الأخيرة ــ فقط ــ من التعليم الثانوي . وبذا نكون قد أغفلنا أداء الطالب خلال السنتين الأوليين في التعليم الثانوي ، وركزنا على السنة الأخيرة فقط من هذا التعليم . وحيث إن الاعتماد على درجات السنة الأخيرة فقط لا تعطي صورة واضحة متكاملة لأداء الطالب في المرحلة الثانوية ، لذلك أصبح من الضروري الاعتماد على الاختبارات التحصيلية المقننة لكل مادة درسها الطالب في المرحلة الثانوية لمعرفة مستوى الطالب بدقة ومن ثم توجيهه بما يتفق وقدراته الحقيقية .

٢ ـ لا تعتبر الامتحانات التوجيهية العامة قياسا دقيقا يمكن الاعتماد عليه في تحديد مستوى الطالب بدقة ، وهي بذلك تعتبر أداة قياس تنقصها الصحة والثبات [١٨ ، ص ص ١٠٦ـ١٠٧] . ويصف الدكتور عطية الامتحانات النهائية العربية بأنها غير صادقة ولا تعطي نتائج وثيقة وثابتة [١٩ ، ص ص ١٥٩ـ١٦٠] .

حيث إن التقديرات التي يحصل عليها الطالب في المدرسة الثانوية لا تعبر عن تحصيله الأكاديمي وبالتالي لا يمكن الاعتماد عليها في تحديد القدرة الحقيقية للطالب في مواصلة تعليمه الجامعي . غير أن الاختبارات التحصيلية المقننة سوف تساعدنا في تحديد مستوى الطالب بدقة ومنحه شهادة بمستواه الحقيقي ومن ثم توجيهه حسب قدراته واستعداداته . ويمكن الانتفاع من الاختبارات التحصيلية المقننة في تحديد مدى حاجة الطالب أو عدم حاجته إلى مقررات علاجية في وقت مبكر نسبيا .

ويمكن القول : إن ضعف الإعداد العلمي لدى طالب المدرسة الثانوية العامة أدى إلى تعثره خلال دراسته الجامعية . وبعبارة أخرى ، تقيم المدرسة الثانوية العامة علاقة سلبية مع التعليم الجامعي من خلال دفعها مجموعات من الطلاب غير المعدين إعدادا علميا مناسبا إلى المرحلة الجامعية . كما أن المرحلة الجامعية والمتمثلة في كليات التربية تنتهج سياسة قبول مدرسين للمدرسة الثانوية ليست على المستوى المنشود . وفيما يلي سنسلط الأضواء على الشق الثاني من المشكلة .

تأثير الجامعة السلبي على المدرسة الثانوية العامة

شروط القبول بكليات التربية

إن إقبال الطلاب على التعليم الثانوي يزداد ويتعاظم عاما بعد عام، مما اضطر بعض كليات التربية إلى النزول بمجموع درجات القبول إلى نسب منخفضة استجابة منها للضغوط الشعبية على التعليم والحاجة الماسة للمعلمين [٢٠، ص ١٢]. ومن المتوقع أن يزداد الوضع سوءا، طالما استمرت الزيادة على طلب التعليم العام وذلك نتيجة لزيادة عدد السكان، والأخذ بمبدأ ديمقراطية التعليم، والوعي المتزايد من قبل أفراد المجتمع بأهمية التعليم وبرسالته. ونتيجة للطلب المتزايد على التعليم الثانوي قامت كليات التربية بقبول أعداد كبيرة من الطلاب ليسوا على المستوى النوعي المطلوب. فضلا على أن الجامعات العربية قد واجهت أعدادا كبيرة من المعلمين غير المؤهلين التأهيل الكافي للعمل في مهنة التدريس [٢١، ص ١٧٣] تحت ستار الحاجة لسد النقص من المعلمين الذي يعاني منه التعليم العام. كما أن بعض الجامعات تقوم بتوجيه بعض خريجيها إلى مهنة التدريس بدون أي إعداد تربوي وذلك لعدم إيمانها الواضح برسالة كلية التربية، وحيث إن «المتتبع لنشأة الجامعات في المملكة يجد أن أولى جامعاتها وهي جامعة الملك سعود (جامعة الرياض سابقا) وثاني جامعاتها جامعة الملك عبدالعزيز لم يكن بين كلياتها المختلفة أو بين برامجها وأهدافها ما هو مخصص لإعداد المعلم بصورة مقصودة ومخططة تربويا» [٢٢، ص ٧].

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن أقدم وأكبر كليتي تربية في المملكة قد أنشئتا أصلا بمجهود وزارة المعارف لسد حاجتها من المعلمين المؤهلين تربويا ثم ضمتا بعدئذ إلى الجامعات السعودية.

إن شروط القبول في الجامعات السعودية مبنية أساسا على معدل الطالب التراكمي في امتحان التوجيهية (الثانوية) العامة. والحقيقة المرة هي أن الطالب الذي يقبل بالجامعة ومعدله العام لا يؤهله للحصول على قبول في قسم من أقسام الكليات الأخرى داخل الجامعة ــ عادة ــ ما يوجه. إلى كلية التربية لأنها تقبل بالحد الأدنى من شروط القبول. وإلى جانب استقبال كلية التربية للطلاب من ذوي المعدلات الضعيفة فإنها أيضا تسمح

للطلبة المتعثرين دراسيا في أقسام الكليات المختلفة داخل الجامعة بالتحول إليها. أضف إلى ذلك أن نظام الجامعة يسمح لطلاب كلية التربية المتفوقين بالتحول إلى كليات أخرى وذلك تحت شعار حرية الطالب في تغيير الرغبة. وقد دلت البيانات [٢٣] الصادرة من عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك سعود والخاصة بالطلاب المحولين من وإلى كلية التربية على البيانات الموضحة في الجدولين ٢ و ٣ .

جدول ٢ . طلبة محولون إلى كلية التربية من كليات الجامعة الأخرى

نوعية الطلاب	النسبة المئوية من المجموع العام للطلاب المحولين إلى كلية التربية	معدلهم التراكمي
طلبة أخفقوا بالدورات التي أقيمت بالكليات الأخرى	٣٦,٤٪	صفر - لعدم احتساب أية ساعة دراسية لهم
طلبة راسبون	٢٢,٧٪	أقل من ٢
طلبة ناجحون	٤٠,٩٪	٢ فأكثر

جدول ٣ . طلبة محولون من كلية التربية إلى كليات الجامعة الأخرى

نوعية الطلاب	النسبة المئوية من المجموع العام للطلاب المحولين إلى كلية التربية	معدلهم التراكمي
طلبة راسبون	٤,٤٪	أقل من ٢
طلبة ناجحون	٩٥,٦٪	٢ فأكثر

ومن قراءة البيانات الموضحة في الجدولين ٢ و ٣ تبين أن نسبة الطلبة المحولين إلى كلية التربية والحاصلين على معدل تراكمي «٢» فأكثر يمثلون ٤٠,٩ من المجموع الكلي للطلبة المحولين إلى كلية التربية في حين تبين أن نسبة الطلبة المحولين من كلية التربية والحاصلين

على معدل تراكمي «٢» فأكثر يمثلون ٩٥,٦٪ من المجموع الكلي للطلبة المحولين من كلية التربية.

والحقيقة أن كلية التربية تواجه مشكلة صعبة في اجتذاب طلبة متفوقين لأن كليات الجامعة ذات المنزلة الاجتماعية المرموقة كالطب والهندسة والعلوم الإدارية تجتذب أفضل الطلاب إليها. أما كلية التربية فلا تجتذب إلا النوعيات غير الجيدة التي لا تستطيع أن تقوم بدورها على أحسن وجه وذلك لعدم تكافؤ المنافسة بينها وبين بعض كليات الجامعة ذات السمعة الممتازة. ومشكلة عدم اجتذاب كليات التربية للعناصر البشرية الجيدة لمهنة التدريس تعتبر مشكلة تعاني منها كثير من الأنظمة التربوية في العالم وعلى سبيل المثال ـ لا الحصر ـ أشارت دراسات عديدة أجريت على المستوى القومي في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن عددا كبيرا من الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية ممن تجتذبهم مهنة التدريس كان تحصيلهم العلمي أدنى من زملائهم الذين اجتذبتهم مهن أخرى [٢٤؛ ٢٥، ص ٢٢؛ ٢٦؛ ٢٧].

وينصب تفكير بعض المهتمين بقضية اجتذاب عناصر بشرية جيدة لمهنة التدريس حول القضايا المادية كالمطالبة بزيادة رواتب المعلمين، غير أن هذا الاتجاه سوف يشجع الكثير من ذوي الكفاءات المتواضعة بالانخراط في مهنة التدريس وقد يكون هذا الحل حلا جيدا لمشكلة نقص عدد المعلمين، إلا أنه لا يكفي بأن يكون حلا جذريا لاجتذاب نوعيات بشرية جيدة لمهنة التدريس.

ولكي تجتذب مهنة التدريس كفاءات بشرية جيدة ينبغي تحسين ظروف عمل المعلم داخل المدرسة وذلك باتخاذ الخطوات التالية:

١ ـ تخفيف العبء التدريسي حتى يتمكن المدرس من تحضير دورسه على أحسن وجه والنظر في دفاتر طلابه وسجلاتهم لتوجيههم ومتابعتهم لما يخدم القضية التربوية.

٢ ـ تهيئة غرف بمكاتب مناسبة ورفوف لكل اثنين أو ثلاثة من المدرسين داخل

المدرسة ليتمكن المدرس من توجيه طلابه وإرشادهم لما يتفق وقدراتهم ورغباتهم ولكي يشعر المدرس بنوع من الخصوصية داخل المدرسة .

٣ ـ تسهيل مهمة المعلم الكفء في الاشتراك أو الحضور إلى الندوات والمؤتمرات والدورات التربوية داخل البلد ومواصلة التعليم للحصول على درجات جامعية عليا .

٤ ـ ينبغي على مدير المدرسة أن يشرك المعلمين باتخاذ القرارات داخل المدرسة كي يشعروا بالولاء والانتماء إلى المجتمع المدرسي .

٥ ـ عدم تكليف المعلم بأمور بعيدة عن طبيعة عمله كالقيام بالإشراف على مطعم المدرسة وتوزيع المقررات الدراسية على الطلبة . . . الخ .

٦ ـ ضرورة تبني سياسة حكيمة ودقيقة للتمييز بين المعلم الكفء والمعلم غير الكفء وذلك بوضع نظام مراتب ودرجات وظيفية للمعلمين على ضوئه يمكن منح المعلم الكفء درجة مع زيادة راتبه كلما أمضى فترة زمنية محددة في العمل المثمر في سبيل دفعه للعمل المخلص الجاد الذي سوف يسهم في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب .

ضعف التحصيل العلمي لدى طلاب كلية التربية

إن طلاب كلية التربية يعانون من مشكلة تدني مستوى التحصيل قياسا بزملائهم الطلاب في الكليات الأخرى . ومما يزيد الموقف سوءا هو تدني مستوى التحصيل العلمي لدى طلاب الجامعة عامة ، حيث أشارت نتائج الدراسة التحليلية لفروق التحصيل بين خريجي جامعة الملك سعود وخريجاتها إلى أن ٥٢٪ من خريجي الجامعة يعانون من تحصيل علمي منخفض [٢٨] . ويفهم من ذلك أن الجامعة لا تمد المجتمع بالعدد الكافي من الكفاءات البشرية الجيدة التي تستطيع القيام بتنفيذ الخطط التنموية الاجتماعية والاقتصادية الطموحة على أكمل وجه . وهذا بطبيعة الحال له انعكاساته السلبية على مهنة التدريس خاصة عندما تتجه أعداد كبيرة من الطلاب إلى مهنة التدريس وهي غير قادرة على تحمل أعباء المهنة بسبب ضعف التحصيل العلمي أو عدم الرغبة في التدريس أو كليهما معا . ومن

غير الجائز أن يعهد بالتدريس في المدرسة الثانوية لمعلمين من ذوي التحصيل العلمي المنخفض أو من غير الراغبين أصلا في مهنة التدريس، لأن ذلك سيؤدي قطعا إلى تكرار النتيجة التي نحن بصدد مناقشتها وهي أن المدرسة الثانوية سوف تستمر بتخريج طلاب ليسوا على المستوى النوعي المطلوب في مواصلة تعليمهم الجامعي.

ومما سبق عرضه تبين أن المدرسة الثانوية العامة لم تحقق هدفها الوحيد في إعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي على الوجه المطلوب. ويرى البعض أن مشكلة ضعف التحصيل العلمي لدى الطالب الجامعي سببه المدرسة الثانوية والضعف الذي يعاني منه الطالب الثانوي سببه هو فشل المدرسة المتوسطة في إعداد طلابها الجيد، وتلقي المدرسة المتوسطة اللائمة في ضعف مستوى طلابها على المدرسة الابتدائية، وعندما تلاحظ المدرسة الابتدائية ضعف طلابها تعزي الأمر إلى عدم اهتمام الآباء والأمهات بتربية أبنائهم وهكذا. وبعبارة أخرى كل مرحلة من مراحل التعليم تبريء نفسها من مسؤولية ضعف التحصيل لدى طلابها وتلقي بالمسؤولية كاملة على المرحلة السابقة. وبهذا الاتجاه تطمس الحقيقة حيث إنه من غير المنطقي أن تتحمل مرحلة ما دون سواها كل أبعاد هذه المشكلة. حيث إن كل مرحلة تؤثر وتتأثر بالمراحل السابقة والتالية لها في آن واحد. وعلى ضوء ذلك يمكن ذكر بعض عوامل تأثير الجامعة السلبي على المدرسة الثانوية العامة.

١ - تبنت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية فكرة تشكيل أسرة وطنية لكل ميدان من ميادين المعرفة المتعلقة بالتعليم العام إيمانا منها بأهمية الدور الذي تؤديه هذه الأسر في رفع كفاءة التعليم والتعلم. وتتكون الأسرة الوطنية عادة من أشخاص متخصصين ومهتمين في مجال معين من مجالات المعرفة التي تدرس بالتعليم العام كالرياضيات، واللغة الإنجليزية. . . إلخ. وحيث إن أساتذة الجامعات المشاركين في الأسر الوطنية لهم دور بارز في اتخاذ القرارات على المشاركين بالرغم من أنهم لن يعايشوا المشكلات التعليمية التي تواجهها المدارس، فضلا عن أن الأستاذ الجامعي المتخصص ينظر إلى كثير من القضايا التربوية من زاوية نظرية بحتة، مما يجعل قراراته غير مبنية على تصور واقعي. ومن هنا نلاحظ الفصل الواضح بين النظرية والتطبيق.

٢ ـ يقوم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بتأليف الكتب المدرسية، ومن المعروف أن عضو هيئة التدريس هو إنسان متخصص في فرع من فروع المعرفة مثل التاريخ والرياضيات. . . إلخ . فمن الطبيعي أن يتحمس المتخصص لتخصصه ويعطي المادة العلمية اهتماما أكبر من اهتمامه بالمتعلم نفسه مما قد يؤدي إلى نفور الطالب من المادة العلمية بسبب جفافها وعدم مناسبتها لفهمه وإدراكه . وحيث إنه أصبح من البديهي الآن في التربية الحديثة مراعاة طبيعة المتعلم عند تصميم المناهج مع التركيز على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وليس بالمادة العلمية، فضلا عن أن قيام بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بتأليف الكتب المدرسية للمدرسة الثانوية قد يوقعنا بمشكلة أخرى وهي أن تأتي مقررات المدرسة الثانوية نسخة ثانية ومكررة لمقررات التعليم الجامعي .

٣ ـ إن مناهج المواد الدراسية المنفصلة في المدرسة الثانوية العامة كالتاريخ والرياضيات. . . إلخ هي من نتائج تأثير التعليم الجامعي المتخصص الذي يركز على كل فرع من فروع المعرفة على حدة . علما بأن التعليم الثانوي تعليم عام وليس متخصصا . أضف إلى ذلك صعوبة إدراك الطالب العلاقة القائمة بين فروع المعرفة التي يقوم بدراستها؛ لذا يصبح من المتعذر عليه مواجهة مشكلات الحياة والتغلب عليها . غير أن تكامل المعرفة الإنسانية وإزالة الحواجز بين مجموعة من المواد الدراسية في المجال الواحد وصياغتها على شكل علوم عامة تضم كيمياء وفيزياء وأحياء. . . إلخ، وعلوم اجتماعية تضم جغرافيا وتاريخ واجتماع . . . إلخ، يعتبر أقرب إلى فهم الطالب الثانوي وإدراكه ومسايرة للاتجاهات الحديثة بالتقليل من غلواء تفتيت المعرفة الإنسانية في مراحل التعليم العام .

٤ ـ تمارس الجامعات تأثيرها على التعليم الثانوي عن طريق تخريج مدرسين متخصصين بمادة واحدة فقط كالجغرافيا أو الفيزياء. . . إلخ، على الرغم من أن الواقع الفعلي الذي تعيشه المدرسة الثانوية لا يؤيد هذا الاتجاه، فإدارات التعليم قد تكلف مدرس الجغرافيا بتدريس التاريخ أو العكس وقد تكلف مدرس الفيزياء بتدريس الرياضيات وهكذا . وما استمرار الجامعات بهذا الاتجاه إلا دليل واضح على تأكيد واستمرار اتجاهها المتخصص على المدرسة الثانوية العامة .

٥ ـ تسعى المدرسة الثانوية العامة لتحقيق هدفها في إعداد طلابها للمرحلة الجامعية في حين تخلت عن أهدافها الأخرى كالإعداد للمهنة بعد التخرج مباشرة على الرغم من أن المطالبة بإدخال مواد عملية تطبيقية على مناهج التعليم الثانوي العام النظري تزداد يوما بعد يوم، غير أن الجامعات لا تتبنى إعداد وتدريب مدرسين مؤهلين يقومون بتدريس مواد عملية في المدرسة الثانوية العامة، وذلك لأن الجامعات العربية عموما قد حددت مسؤوليتها التقليدية في تبني الاتجاهات النظرية فقط والتخلي عما سواها. ومن الواضح أن هذا الاتجاه له خطورته لأنه يضع الحواجز والحدود الوهمية بين التعليم النظري والتعليم العملي التطبيقي مما ينشأ عنه فصل تام بين النوعين وبالتالي يؤدي إلى مسارين في التعليم تكون الغلبة فيه للمسار الذي تتبناه الجامعة وهو المسار النظري. كما أن تبني التعليم الجامعي للاتجاه النظري فقط حرم مدارس التعليم الفني ــ تجاري، وصناعي، وزراعي ــ من اهتمام الجامعات في وضع خططه وتصميم مناهجه وتحسين طرقه وأساليبه وإعداد معلميه واستقبال طلابه ــ إلا نادرا ــ لمواصلة تعليمهم الجامعي. ويعني ذلك أن مجتمعنا سوف يحرم من تشكيل كوادر بشرية فنية مدربه نحن بأمس الحاجة إليها لتنفيذ خططنا الاجتماعية والاقتصادية الطموحة.

معايير القبول في الجامعات السعودية

إن معايير القبول في الجامعات السعودية مبنية أساسا على معيار واحد هو معدل الطالب العام في امتحان الثانوية العامة، في حين أن هذه الامتحانات تعاني من مشكلات يمكن إجمالها بما يلي:

١ ـ إنها لا تعتبر معيارا ثابتا ودقيقا يمكن الاعتماد عليه في تحديد مستوى الطالب الحقيقي.

٢ ـ إنها لا تقيس تحصيل الطالب العلمي في السنتين الأوليين من التعليم الثانوي بل تهتم بالسنة الأخيرة فقط، وذلك لا يعطي صورة واضحة ومتكاملة عن تحصيل الطالب الحقيقي.

٣ ـ إنها تركز على أدنى مراتب التفكير العقلي كالحفظ والاستظهار، في حين تهمل قياس جوانب مهمة في بناء شخصية المتعلم.

وعلى ضوء ذلك، فإن من الضروري تصميم امتحانات تتصف بالموضوعية والدقة والثبات كي يمكن الاعتماد عليها في تحديد مستويات الطلاب الحقيقية. وبذلك يمكن تحديد نواحي الضعف في كل مادة من المواد الأساسية في التعليم الثانوي ليتسنى للمسؤولين تقديم برامج علاجية remedial programs غرضها رفع المستوى العلمي للطالب الثانوي قبل التخرج من المرحلة الثانوية ويمكن التأكيد ـ مرة أخرى ـ على أن تقديم البرامج العلاجية لتأهيل الطلاب الذين يعانون من نقص الإعداد للمرحلة الجامعية هي مسؤولية المدرسة الثانوية وليست مسؤولية المرحلة الجامعية، وذلك لأسباب اقتصادية واجتماعية ونفسية أكدتها دراسات علمية تم عرضها خلال مناقشة المشكلة.

وعلى أية حال، فإن إقامة الدورات المكثفة على مستوى الجامعة لا نجد ما يبرره خاصة وأن المدرسة الثانوية أخذت على عاتقها تحمل هذه المسؤولية. فالطالب الذي يعاني من مشكلة نقص الإعداد العلمي للمرحلة الجامعية لا يمكن السماح له بأية حالة من الأحوال التسجيل في الجامعة بل يوجه للعمل في المجتمع بما يتفق وقدراته واستعداداته الحقيقية. ولكي يتم توجيه الطالب لما يناسب قدراته ورغباته يفترض وجود نظام توجيه وإرشاد طلابي جيد في المدرسة الثانوية وهذا النظام سوف يسهم في تحديد مواطن القوة والضعف عند الطلاب خاصة في مجالات التحصيل الدراسي والشخصية، وبعد ذلك يمكن تعزيز جوانب القوة وتدعيمها وعلاج جوانب الضعف والتخلص منها كما أن نظام التوجيه والإرشاد ينبغي أن يتصف بالمتابعة المستمرة والعمل الدؤوب والملاحظة الدقيقة واستخدام الاختبارات المقننة في مجالات التحصيل الدراسي والميول والمواهب الشخصية كي يصبح بالإمكان اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب والعمل على توجيهها الوجهة السليمة بما يعود بالنفع الكبير على المتعلم من جهة وعلى الخطط الاقتصادية والاجتماعية الطموحة من جهة أخرى.

ولكي يتم التعـاون النـاجـح بين المدرسة الثانوية والجامعة في سبيل تحسين جودة التعليم ينبغي السير على الخطوات التالية:

١ ـ يجب أن يشعر المربون في المرحلتين ــ الثانوية والجامعة ــ أن هناك اهتمامات مشـتركـة تهم الطرفين في سبيل تحقيق التعاون الفعال بينهما، كما ينبغي الابتعاد عن كل القضايا التي من شأنها عزل أحد الأطراف عن الطرف الآخر واستحواذه على العمل بمفرده.

٢ ـ يجب أن يكـون المسؤولـون عن التعليم الثانوي على علم ودراية بكل شروط ومتطلبات القبول بالجامعات السعودية كي يمكنهم في ضوء ذلك توجيه الطلاب لما يتناسب وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم، كما ينبغي ألا تغير الجامعات شروط قبولها قبل إجراء التنسيق المطلوب مع المسؤولين عن التعليم الثانوي بفترة زمنية كافية.

٣ ـ ينبغي إقامة جسور اتصال بين الطرفين تتمثل بتبادل الزيارات بين المسؤولين وإرسال النشرات والكتيبات الخاصة بالأنظمة الجديدة، وتهيئة الظروف المناسبة للطالب الثانوي ــ القريب من الجامعة ــ باستعارة الكتب وبالمشاركة في الأنشطة اللاصفية كالنشاط الاجتماعي والثقافي والرياضي وعشائر الجوالة. . . إلخ لإزالة وتذويب العقبات والحواجز المصطنعة بين المرحلتين.

٤ ـ ينبغي أن ترتبط مقررات التعليم الثانوي ارتباطا وثيقا بمقررات التعليم الجامعي بالنسبة للطلاب الذين تؤهلهم قدراتهم لمواصلة التعليم الجامعي وذلك لضمان استمرارية التعليم وسهولة ويسر انتقال الطلاب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية. كما ينبغي التشديد على عدم التداخل والتكرار بين مقررات المرحلتين ويمكن تحقيق ذلك عن طريق فتـح قنوات اتصال مباشرة بين المسؤولين في كلتا المرحلتين للاشتراك بالمناقشة والتخطيط للمقررات الدراسية في المرحلة الثانوية.

٥ ـ وقد تبين أن نسبة كبيرة من الذين يلتحقون بمهنة التدريس هم من غير المقتنعين

أو الراغبين بالتدريس أصلا. لذا ينبغي أن تنهج الجامعات ـ التي تسير على نظام الساعات المعتمدة ـ مسلكا جديدا في توجيه طلابها إلى الكليات المختلفة في جعل السنتين الأوليين من التعليم الجامعي إعدادا عاما لكل الطلاب وفي بداية السنة الثالثة يمكن للطالب الالتحاق بالتخصص الذي يرغبه.

كما ينبغي أيضا أن تقوم الجامعة بوقف صرف مكافآت الطلاب الذين يتخصصون في مجالات لم يعد المجتمع بحاجة ماسة لها حتى يزداد تنافس الطلاب وإقبالهم على كلية التربية وأقسام وكليات الجامعة التي يحتاجها المجتمع في تنفيذ خططه التنموية الطموحة وبالتالي يمكن انتقاء أفضل الكفاءات البشرية لسد حاجة البلد من المعلمين المؤهلين. كما يجب عدم إغفال آراء المربين والمسؤولين عن التعليم الثانوي فيما يختص بانتقاء المعلم وإعداده وتدريبه حيث إنهم سوف يسهمون بآراء جيدة ومفيدة بحكم علاقتهم الوثيقة بعملية التعليم.

وحتى نضمن انخراط الكفاءات البشرية الجيدة في سلك التعليم ينبغي أن تقبل الجامعة الطلاب الجدد الذين تنطبق عليهم شروط القبول فيها ويعامل هؤلاء كطلاب إعداد عام ولا يعتبر قبولهم في الجامعة قبولا نهائيا حتى يتمكنوا من الحصول على قبول من إحدى كليات الجامعة. ويشترط لالتحاق الطالب بكلية التربية ما يلي:

١ ـ معدل تراكمي ـ للسنتين الأوليين من التعليم الجامعي ـ لا يقل عن ٣ من ٥ نقاط.

٢ ـ اجتياز مقابلة شخصية.

٣ ـ تقديم توصيتين من أساتذة قاموا بتدريسه مواد إجبارية في كلية التربية.

وعلى ذلك فإن كلية التربية تختار طلابها من بين الطلبة المتفوقين الذين يتوقع لهم مستقبل عظيم في الرفع من شأن مهنة التدريس.

كما وأن كلية التربية سوف تخرج معلمين على مستوى عال من الجودة يمكنهم أن

يسهموا بفاعلية في رفع مستوى طالب المدرسة الثانوية أكاديميا واجتماعيا ونفسيا والذي سوف يؤدي بدوره إلى تحسين المستوى النوعي للطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي، حيث إن التعليم الثانوي هو الرافد الأكبر ـ إن لم يكن الوحيد ـ للتعليم الجامعي.

الخاتمة

إن ربط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي بطريقة جيدة يمكن أن يسهم في رفع كفاءة وجودة التعليم الثانوي والجامعي على حد سواء. بيد أنه من غير الممكن الوصول إلى مثل هذه النتيجة الجيدة إلا عن طريق التفكير جديا في تغيير بنية التعليم الثانوي الحالية حيث إن التعليم الثانوي بشكله الحاضر لا يلبي احتياجات المجتمع لأنه مازال يحتفظ بمسارات تقليدية متوازية كالتعليم العام، والفني والمهني. وكل مسار منفصل عن الآخر في أهدافه ومناهجه وإدارته وإعداد معلميه وطرقه وأساليبه كما أن مشكلة عدم وجود توزان في توزيع الطلاب على المسارات المذكورة يرجع سببه إلى إقبال الطلاب الشديد على التعليم الثانوي العام ـ بفرعيه الأدبي والعلمي ـ لمنزلته الاجتماعية المرموقة وانفتاحه على التعليم الجامعي. ولذا بات من الملح جدا التخلص من نظام المسارات «الفروع» المتوازية في التعليم الثانوي والسعي حثيثا وبجدية نحو بناء مدرسة ثانوية واحدة متكاملة في برامجها وتحت إدارة واحدة.

كما ينبغي أن تتصف هذه المدرسة بالشمول والتكامل من حيث تأكيدها على الثقافتين النظرية والعملية وعدم الفصل بينهما، وأصبح من الضروري جدا أن تسعى المدرسة الثانوية الجديدة إلى تبني هدف الإعداد للمهنة إلى جانب هدف الإعداد لمواصلة التعليم وهدف بناء الإنسان المسلم الصالح القوي، حتى إذا ما أقفلت الجامعة أبوابها أمام الطالب الثانوي أصبح بمقدوره أن يتجه للعمل في مهنة قد أعد لها أثناء دراسته في المدرسة الثانوية.

كما ينبغي أن تقوم المدرسة الثانوية الجديدة بتوجيه الطالب حسب قدراته واستعداداته وميوله، وهي بذلك لا تمكن الطالب من ذوي الكفاءات الأكاديمية المتواضعة بمواصلة تعليمه الجامعي. وعلى ذلك فهي سوف تسهم في رفع المستوى النوعي لمدخلات التعليم الجامعي من جهة وتزويد المجتمع بكوادر بشرية مدربة لتنفيذ خططه التنموية الطموحة من جهة أخرى.

وينبغي أن تتصف المدرسة الجديدة بتعدد تخصصاتها كي تقابل احتياجات الفرد واحتياجات المجتمع على حد سواء، كما ينبغي أن تسعى لتحقيق الأهداف التالية : الإعداد لمواصلة التعليم الجامعي والإعداد لمهنة بعد التخرج مباشرة، وبناء الإنسان المسلم الصالح القوي، فهذه المدرسة سوف تكون قاعدة صلبة تزود المجتمع بكوادر بشرية جيدة نحن بأمس الحاجة إليها في الوقت الحاضر، وكذلك تعتبر قاعدة يمكن أن يرتكز عليها التعليم الجامعي لأنها سوف تزوده بطلاب على مستوى عال من الجودة والإعداد العلمي لمواصلة تعليمهم بدون الحاجة إلى دورات تأهيلية أو مكثفة. وعلى ذلك، فإن هذه المدرسة الجديدة سوف لا تسمح للطلاب الذين يعانون من ضعف الإعداد العلمي في مواصلة تعليمهم الجامعي لأنهم سوف يشكلون عبئا اقتصاديا واجتماعيا ثقيلا على التعليم الجامعي لاحتياجاتهم مقررات علاجية أو دورات مكثفة حتى يصلوا للمستوى المنشود والذي سوف يؤثر تأثيرا سلبيا على مخرجات التعليم الجامعي .

المراجع

[١] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف. *فصول في تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية - التعليم الثانوي*، الرياض، ١٤٠٣هـ.

[٢] الجهاز، سعود. «تطبيق برنامج تطوير التعليم الثانوي بالمملكة،» جريدة *عكاظ*، العدد ٦٨٥٨، السبت ٢ رجب ١٤٠٥هـ، ص ١٣.

[٣] عبدالسلام، أحمد. «واقع التعليم العالي المعاصر في الوطن العربي.» *المجلة العربية للتربية*، مج ٢، ع ٢ (١٩٨٢م).

[٤] اللجنة الوطنية الأمريكية لإصلاح التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. «أمة معرضة للخطر.» ترجمة وعرض يوسف عبدالمعطي، *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع ١٢ (١٤٠٤هـ).

[٥] جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي والتقرير الختامي والتوصيات والملاحق المنعقدة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض في الفترة من ٩-١٣/٧/١٤٠٥هـ*، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٥هـ.

[٦] الكلية الجامعية بالبحرين، *الدليل الدراسي ١٩٨٠/١٩٨١م*، المنامة: الكلية الجامعية، ١٩٨٠م.

[٧] إدارة الشؤون التعليمية بجامعة قطر. *دليل الطالب الجامعي* ١٩٨١/١٩٨٢م.

[٨] جامعة الملك سعود، *دليل طالب كلية العلوم* ١٤٠٣/١٤٠٤هـ.

[٩] جامعة الرياض، مرشد *الطالب المتقدم للدراسة في جامعة الرياض للعام الجامعي* ١٤٠٠/١٤٠١هـ.

[١٠] جامعة الملك سعود، *دليل الطالب المستجد* ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[١١] جامعة الملك سعود، *دليل كلية الآداب*.

[١٢] جامعة الملك سعود، محضر جلسة مجلس كلية التربية رقم ١٤ للعام الدراسي الجامعي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

[١٣] Carnegie Commission or Higher Education. *Continuity and Discontinuity: Higher Education and Schools.* New York: Mc Graw Hill, 1973.

[١٤] Snyder, N. "School - College Articulation and the Maginot Line." Speech delivered at the Commissioner's Second Annual Conference on Non-Traditional Studies. Glens Falls, New York, Oct. 1975.

[١٥] Blanchard, B.E.A. *National Survey of Curriculum Articulation between the College of Liberal Arts and the Secondary School.* Chicago: Depaul University Press, 1971.

[١٦] Sizer, T. R. "When They Leave High School." *The Chronicle of Higher Education,* 8 (1973).

[١٧] Bandy, G. Irene. "One State's Attempt to Eliminate Remediation, Ready or Not, High School Graduates Are Going to College," *NASSP Bulletin* 69, No. 479 (March 1985).

[١٨] العبيدي، غانم سعيد، وحنان عيسى الجبوري. *أساليب القياس والتقويم في التربية والتعليم*، الرياض: دار العلوم، ١٤٠١هـ.

[١٩] عطية، نعيم. «التقويم التربوي في البلاد العربية.» *المجلة العربية للتربية*، مج ٢، ع ٢ (سبتمبر ١٩٨٢م).

[٢٠] السمان، محمود علي. «الدور الذي يجب أن تقوم به كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي في العالم العربي.» *الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي المنعقدة بكلية التربية جامعة الرياض في الفترة مابين ١٥-١٩/٥/١٣٩٨هـ*. الرياض: مطابع جامعة الرياض، ١٣٩٨هـ.

[٢١] جرادق، مراد. «تقنية التعليم وأثرها في تطوير مناهج الرياضيات في البلاد العربية.» *المجلة العربية للتربية*، س١، ع١ (يوليو ١٩٨١م).

[٢٢] الجلال، عبدالعزيز، «إعداد المدرس بين كليات التربية والكليات الأخرى.» *الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي المنعقدة بكلية التربية جامعة الرياض في الفترة مابين ١٥-١٩/٥/١٣٩٨هـ*، الرياض: مطابع جامعة الرياض، ١٣٩٨هـ.

[٢٣] جامعة الملك سعود، عمادة القبول والتسجيل، قسم الكمبيوتر. «بيانات بالطلاب المحولين من وإلى كلية التربية للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.»

[٢٤] The National Center for Educational Statistics. *High School and Beyond.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1980.

[٢٥] The National Comission on Excellence in Education. *A Nation at Risk The Imperative for Educational Reform.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1973.

[٢٦] Boyer, E. *High School: A Report on Secondary Education in America.* New York: Harper and Row, 1983.

[٢٧] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *The Condition of Teaching: A State Analysis.* Princeton, NJ.: Princeton University Press, 1983.

[٢٨] جامعة الملك سعود، إدارة الدراسات والتنظيم. *دراسة تحليلية لفروق التحصيل بين خريجي وخريجات جامعة الملك سعود ١٣٩٨هـ/١٤٠٢هـ*. الرياض، ١٤٠٤هـ.

The Negative Connection Between Secondary Education and Higher Education and Its Influence on the Quality of Education

Abdul-Aziz A. Al-Babtain
Assistant Professor, Department of Education
College of Education, King Saud University
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The statement of the problem was to investigate the mutual negative connection between high school and university and its influence on the quality of education.

The high school provides students with a lack of preparation to continue their education and at the same time the university accepts and prepares unqualified teachers to teach in the high schools.

The aim of this study was to establish cooperation and open channels of communication between high schools and universities in order to raise the achievement of students in both stages, and also to choose and prepare good teachers to teach in high schools.

This study reviewed the weaknesses of high school students, as well as the policy of the university in terms of choosing and preparing high school teachers.

Finally, this study provided some suitable solutions to this problem.

مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية المطورة في المملكة العربية السعودية

عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

الاستاذ المساعد بقسم التربية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض ، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بمشروع تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية المطورة وإمكانية تطبيقه في المملكة العربية السعودية في سبيل تشجيع الطلاب المتفوقين دراسياً بالمدارس الثانوية على مواصلة تعليمهم الجامعي. وقد تم عرض المشروع كأحد الاساليب التربوية الحديثة في إعداد الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية للإلتحاق بالتعليم الجامعي، ويدعو المشروع إلى العناية والإهتمام بالفروق الفردية بين الطلبة وتوجيههم حسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم العلمية لما يناسبهم.

وقد بينت الدراسة مراحل تطور مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية وأهميته، ومبرراته، ومدى إمكانية تطبيقه والعقبات التي قد تعترضه وتضمنت الدراسة أيضاً عدة مقترحات يفترض أن تسهم في تبني المشروع وتطبيقه. وقد تم عرض المشروع بطريقة واضحة بقصد إقناع المسؤولين عن تربية وتعليم الطلبة المتفوقين دراسياً بضرورة التنسيق والتعاون بينهم في سبيل تبني وتطبيق المشروع لما يتوقع له من نتائج إيجابية في تحسين المستوى النوعي للتعليم وتزويد المجتمع بكفاءات بشرية جيدة تسهم في تحقيق أهدافه المرسومة.

Project of College Courses in Developed High Schools at Saudi Arabi

Abdul-Aziz A. Al-Babtain
Assistant Professor, Department of Education,
College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract

The aim of the study is to consider introduction and implementation of college courses in high schhools in Saudi Arabia in order to encourage high academic achievement students in high school to continue their college education. The project is presented as one of the modern educational ways in preparing high academic achievement students in high school for college level, also the project gives more care and attention to individual differences between students then guide them toward what fit their interests, needs and abilities.

The history of the development of the project of college courses in high schools is presented and its importance, rationality, and difficulties in application is discussed. The project iss being introduced in simple way to those who are in charge in teaching and educationg high academic achievement students to assure the coordination and the cooperation among them in order to adopt and apply the project, because the project is expected to improve the education quality and then supplying the society by qualified people to accomplish its objectives.

مقدمـــة

لاشك أن مراحل التعليم حلقات متصلة كل حلقة تؤدي إلى الاخرى. كما أن التنسيق والتعاون فيما بينها يسهل انتقال الطالب الكفء إلى المرحلة الاعلى بيسر وسهولة، غير أن هذا التنسيق والتعاون بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية خاصة لم يصل إلى المستوى المطلوب. وذلك لان المرحلة الجامعية تلقي بمسؤولية ضعف مستوى طلابها العلمي على المرحلة الثانوية. (١) في حين ترى المرحلة الثانوية أن المرحلة الجامعية هي المسؤولة عن تدني المستوى العلمي لطلابها. (٢) وأن تبادل التهم بين المرحلتين الثانوية والجامعية قد يزيد الموقف سوءاً وقد يؤثر سلباً على مستوى الطالب العلمي، علماً بأن مسؤولية رفع كفاءة الطلاب وتحسين مستواهم العلمي هي مسئولية مشتركة بين كل مراحل التعليم دون استثناء.

وفيما يتعلق بالتنسيق والتعاون بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، بغرض إزالة العقبات التي قد تعترض سبيل الطلاب الذين تؤهلهم قدراتهم واستعداداتهم لمواصلة تعليمهم الجامعي، لا تؤدي غرضها المطلوب من خلال بنية تعليمية نمطية تقليدية. فكان للمسؤولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية جهود كبيرة في سبيل تغيير البنية التعليمية للمدرسة الثانوية وقد تكللت هذه الجهود بإنشاء نوع جديد من التعليم الثانوي يطلق عليه الثانوية المطورة في العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ والذي سوف يحل محل المدرسة الثانوية العامة تدريجياً خلال عشر سنوات من تاريخ الإنشاء. وهذا النظام الجديد شبيه إلى حد بعيد بنظام الدراسة بجامعة الملك سعود وغيرها من الجامعات التي تأخذ بنظام الساعات. كما أن المدرسة الثانوية المطورة تتسم بالمرونة في تنظيمها وتراعي الفروق الفردية بين طلابها وتسمح لهم بأن يسيروا خلال دراستهم فيها بالسرعة المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وظروفهم الشخصية والاجتماعية (٣).

ونظراً لتشابه البنية التعليمية بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية واشتراك المرحلتين معاً في مسؤولية تحقيق غايات التعليم العامة فقد أصبح من المناسب التفكير بفتح آفاق جديدة أمام طلاب المرحلة الثانوية الذين تؤهلهم قدراتهم واستعداداتهم لمواصلة تعليمهم الجامعي وذلك في تقديم مقررات جامعية في المرحلة الثانوية College Courses in the High School يقوم بتدريسها معلمون في المرحلة الثانوية على أن تكون تحت إشراف الجامعة المعنية بالامر. وفكرة تقديم مقررات جامعية في المدرسة الثانوية هي فكرة مبنية أساساً على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وهدفها تشجيع طلاب المدرسة الثانوية المتفوقين على التخطيط للإلتحاق بإحدى الكليات التي تتناسب واتجاهاتهم العلمية وذلك قبل حصولهم على الشهادة الثانوية، وتأتي هذه الفكرة متمشية مع أهداف التعليم الثانوي المطور حيث إن

المدرسة المطورة تعطي وزناً كبيراً للفروق الفردية بين الطلاب وتشجع المتميزين منهم على مواصلة الدراسة الجامعية في التخصصات المناسبة لقدراتهم واتجاهاتهم العلمية. كما أن المسئولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية مدركون أهمية الفروق الفردية في سرعة الفهم والتحصيل بين الطلاب بدليل إنشائهم مدرسة تجريبية – تضم إبتدائية ومتوسطة– أطلق عليها اسم مدرسة الفهد وكان ذلك في العام الدراسي ١٣٩٨/٩٧هـ وقد بنيت هذه المدرسة على أساس « إزالة الحدود الزمنية والمكانية الموحدة حيث إن المدرسة تتعامل مع أفراد مختلفي القدرة والإتجاه.. وحتى الطالب نفسه تختلف قدراته واتجاهاته بين مادة دراسية وأخرى»[(٤)].

وجاءت مدرسة الفهد لتقضي على الحواجز الوهمية القائمة بين المرحلة الإبتدائية والمرحلة المتوسطة حيث أصبح بمقدور الطالب أن يدرس مواد في المرحلة الإبتدائية ومواد أخرى في المرحلة المتوسطة في آن واحد وحيث إن تقديم مقررات جامعية في المدرسة الثانوية قد يسهم في فتح أبواب جديدة من التنسيق والتعاون بين المرحلتين في سبيل تضييق الفجوة بينهما ويصبح بمقدور الطالب الذي تؤهله قدراته تسجيل مقررات من مرحلة متقدمة وهو في مرحلة أدنى كما هو الحال بالنسبة للطلاب المتفوقين في مدرسة الفهد آنفة الذكر.

ولم تكن فكرة تقديم مقررات جامعية في المدرسة الثانوية وليدة الصدفة بل هي نتيجة لدراسات وأبحاث (سيعرضها الباحث في الصفحات التالية) وجهود مكثفة ومتواصلة من قبل المهتمين في هذا المجال بالولايات المتحدة الامريكية. وعلى الرغم من أن هذه الفكرة هي فكرة أجنبية إلا أن ذلك لا يمنع من الاستفادة من خبرات الآخرين إذا لم تتعارض هذه الخبرات مع المبادئ الإسلامية الراسخة وقيمها الثابتة، والحكمة ضالة المؤمن أني وجدها فهو أحق الناس بها.

مشكلة الدراسة وهدفها

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بمشروع تقديم مقررات جامعية في المدرسة الثانوية وامكان تطبيقه في المملكة العربية السعودية في سبيل تشجيع الطلاب المتفوقين دراسياً بالمدارس الثانوية المطورة على مواصلة تعليمهم الجامعي. ويمكن تحديد أهداف الدراسة بالإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما المقصود بمشروع مقررات جامعية في المدارس الثانوية، وكيف تطور؟

٢- ما هي مبررات مشروع تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية المطورة ؟

٣- من هم الطلبة الذين يشملهم هذا المشروع ؟ وماهو مستوى تحصيلهم الدراسي في مقررات المشروع

والمقررات الاخرى ؟

٤- ماهي سبل تطبيق مشروع تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية المطورة؟

مفهوم مشروع تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية ومراحل تطوره

عقدت ندوات ومؤتمرات كثيرة لها في مجال العلاقة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي بالولايات المتحدة الامريكية وذلك في سبيل توفير أفضل الطرق في تعليم طلبة المدارس الثانوية وتسهيل انتقالهم إلى المرحلة الجامعية (٥) . ففي عام ١٩٥٥م، بدأت فكرة تقديم مقررات جامعية لذوي القدرات العالية من طلبة السنة الاخيرة في المدارس الثانوية الامريكية (٦) . حيث أتيحت الفرصة لهذا النوع من الطلبة فقط لتسجيل مقررات سنة أولى جامعة وهم لازالوا طلاباً في المدارس الثانوية وعندما يحصلون على الشهادة الثانوية ويلتحقون بالجامعة بإمكانهم التسجيل في مقررات سنة ثانية جامعة مباشرة.

وفي منتصف السبعينات ميلادية بلغ عدد المدارس الثانوية التي تقدم لطلبتها امتحانات تحديد مستوى لمقررات متقدمة ٥٠٠ر٣ مدرسة ويقدر عدد الكليات التي تقبل بتسجيل الطلبة في مقررات سنة ثانية جامعة مباشرة بحوالي ٥٠٠ر١ كلية في الولايات المتحدة الامريكية (٧) . كما يقدر عدد الطلبة المستفيدين من هذه البرامج بـ ٣٢٨ر١٧٠ طالباً وطالبة (٨) .

ومن منطلق توفير أفضل السبل في تعليم الناشئة من ذوي القدرات الاكاديمية العالية في المدارس الثانوية لمواصلة تعليمهم الجامعي بيسر وسهولة فقد أنشأت السلطات التعليمية في الولايات المتحدة الامريكية عدداً من البرامج التي تسمح لطالب المدرسة الثانوية بالتسجيل في مقررات دراسية جامعية وتحسب له كساعات معتمدة في برنامج البكالوريوس مستقبلاً. وهناك، على سبيل المثال لا الحصر، نوع من البرامج التي تسمح لطالب المدرسة الثانوية بدراسة مقررات في الحرم الجامعي قبل نيله شهادة الثانوية، حيث يسمح له أن يدرس مقررات في المدرسة الثانوية وفي الوقت نفسه يدرس مقررات أخرى في الجامعة.

إلا أن أهتمام هذه الدراسة سوف ينصب على مشروع « تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية» الذي يسمح للطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية بالتسجيل في مقررات جامعية تدرس بالمدرسة الثانوية ويقوم بتدريسها معلمون في المدرسة الثانوية على أن تكون تحت إشراف مباشر من الجامعة. ويعتبر مشروع جامعة سراكس من أكبر المشاريع التي تقدم مقررات جامعية في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية، وقد بدئ العمل به في عام ١٩٧٣م عندما وافقت جامعة سراكس

على المشروع بعد أن حددت الجامعة الخصائص العامة للمشروع [٩] وهي كمايلي:

١- يجب أن تقدم المقررات الجامعية في مبنى المدرسة الثانوية للمتفوقين أكاديمياً فقط من طلبة السنة الاخيرة في المدارس الثانوية.

٢- ينبغي أن يقوم بتدريس المقررات الجامعية التي تقدم في المدارس الثانوية مدرسون يعملون في المدارس الثانوية، وبالإمكان الاستعانة بمدرسين يعملون بكليات قريبة من المدارس الثانوية المختارة.

٣- عندما يجتاز الطالب المقررات الجامعية التي تقدم في المدرسة الثانوية بنجاح، ينبغي أن تحسب في سجل الطالب كساعات معتمدة مقبولة لنيل الشهادة الثانوية وفي الوقت نفسه لنيل درجة البكالوريوس عندما يلتحق مستقبلاً بالتعليم الجامعي. وينبغي ضمان قبول تلك المقررات الجامعية التي حصل عليها الطالب في عدد كبير من الكليات والجامعات

وقد بدأ مشروع جامعة سراكس بست مدارس ثانوية وأخيراً بلغ عدد تلك المدارس ٨٤ مدرسة ثانوية وتخدم ٣٨٠٠ طالب وطالبة سنوياً في خمس ولايات شرقية هي: نيويورك، ماين، ماشيسيوتس، مشجن، نيوجيرزي [١٠].

ويشتمل مشروع جامعة سراكس على المقررات الجامعية التالية: أحياء، تفاضل وتكامل، كيمياء، هندسة حاسب آلي، لغة إنجليزية، علم نفس، علم إجتماع، دين، شؤون اجتماعية عامة، اقتصاد ، وهذه المقررات هي عبارة عن مداخل عامة لمقررات تقدمها كليات جامعة سراكس College Courses Regular Introductory [١١] ويتم انتقاء المقررات التي يقدمها المشروع بعناية كبيرة من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبالتنسيق مع أعضاء الهيئة الإدارية المشرفة على المشروع وذلك بغرض التأكد من التطابق التام في مستوى تدريس وتقويم هذه المقررات في المرحلتين الثانوية والجامعية.

ولضمان جودة تدريس المقررات التي يقدمها المشروع في المدرسة الثانوية يتم اختيار معلمين لتدريس هذه المقررات من بين معلمي المدرسة الثانوية الذين يتميزون بالميزات التالية: التخصص، والخبرة في التدريس، مع ضرورة التدريب Workshops على أيدي الاساتذة المتخصصين بالجامعة.

ونتيجة لدراسة تتبعية لخريجي مشروع جامعة سراكس تبين أن نسبة ٩٥ في المائة من ٤٦٥ كلية وجامعة - شملتها الدراسة - اعترفت بالمقررات التي يقدمها المشروع ومنحت طلبة المشروع ساعات جامعية [١٢] معتمدة أو قد تمت معادلة مقررات المشروع بمقررات أخرى مشابهة.

ويمكن تلخيص الفوائد التي حققها طلبة مشروع « تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية » فيمايلي (١٣):

١- يحفز الطلبة المتفوقين دراسياً على مواصلة تعليمهم الجامعي وإكسابهم خبرة عن واقع التعليم الجامعي.

٢- يمنح الطلبة ، بعد التخرج من المدرسة الثانوية، اختيار الكلية أو الجامعة المناسبة لهم بشكل أوسع وذلك لتزايد أعداد الكليات والجامعات التي اعترفت بالمقررات التي يقدمها المشروع.

٣- يشجع الطلبة على التخرج المبكر وعلى تسجيل مقررات إضافية خارج مجال التخصص.

٤- يستفيد الطلبة وأولياء أمورهم ومدرسوهم من خدمات التوجيه والإرشاد التي يقدمها المسؤولون بالجامعة.

٥- يسهم في رفع مستوى الطلبة العلمي لقيامه باستمرار بفحص المواد التعليمية المستخدمة في تدريس المقررات التي يقدمها المشروع.

مبررات تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية المطورة ؟

جاءت هذه الدراسة باقتراح تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية ويعد هذا الاقتراح جديداً في مجال التعليم العربي عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة، وعلى ذلك بات من اللازم تبرير تطبيق مشروع تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية المطورة بالمملكة العربية السعودية، ويمكن تحديد أهم المبررات فيمايلي:

١- ينهي عدد من الطلاب المتفوقين دراسيا * قبل سنتهم الاخيرة من دراستهم في المدرسة الثانوية المطورة أغلب المتطلبات الإجبارية ولا يبقى لهم إلا مواد أغلبها اختيارية لا تحتاج إلى جهد كبير في دراستها.

يشترط لحصول الطالب على شهادة المدرسة الثانوية المطورة إكمال ١٦٨ ساعة منها ٦٧ ساعة إجباري عام و ٧٨ ساعة إجباري تخصص و ٢٣ ساعة اختياري ، (١٤) وبعبارة أخرى يتكون برنامج المدرسة الثانوية المطورة من ١٤٥ ساعة إجبارية و ٢٣ ساعة اختيارية. وحيث إن النظام يسمح للطالب

---

*يقصد بالطالب المتفوق دراسياً الطالب الذي يحصل على تقدير عام جيد جداً أو ممتاز أثناء دراسته في المدرسة الثانوية.

المستجد بتسجيل ٣٠ ساعة في الفصل الاول، أما الطالب (غير المستجد) والذي حصل على معدل عام جيد جداً أو ممتاز خلال دراسته في المدرسة الثانوية المطورة فبإمكانة تسجيل ٣٥ ساعة [١٥] في الفصل الواحد.

وعلى ذلك يمكن للطالب المتفوق دراسياً في المدرسة الثانوية المطورة تسجيل ما مجموعة ١٣٥ ساعة في أربعة فصول دراسية، وبإمكان الطالب أيضاً أن يسجل كل هذه الساعات (١٣٥) في مجال المواد الإجبارية. ويعني ذلكأنه لم يبق أمام مثل هذا الطالب لنيل الشهادة الثانوية المطورة إلا ١٠ ساعات إجبارية و ٢٣ ساعة اختيارية. علماً بأن نظام التعليم الثانوي المطور يسمح للطالب بتسجيل ما يعادل ٢٣ ساعة من المقررات الاختيارية في مجال تخصصه، إلا أن مثل هذه المقررات غير متوافرة بالعدد المطلوب ضمن المقررات الاختيارية المطروحة في البرنامج [١٦]. في حين يمكن أن تكون هذه المقررات ضمن برامج بعض الجامعات.

وعلى ضوء ذلك ينبغي أن تتاح الفرصة للطالب المتفوق دراسياً في المدرسة الثانوية المطورة، الذي يرغب في مواصلة تعليمه الجامعي، بالتسجيل في مقررات جامعية تدرس في المدرسة الثانوية بدلاً من المقررات الاختيارية المطروحة في برنامج المدرسة الثانوية، على أن تحسب تلك المواد الجامعية للطالب كساعات اختيارية معتمدة في برنامج لنيل الشهادة الثانوية وفي الوقت نفسه تحسب له كساعات معتمدة في برنامجه الجامعي لنيل شهادة البكالوريوس مستقبلاً.

٢- من الاهداف الاساسية للتعليم الثانوي المطور مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب [١٧]، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي أن تسلك المدرسة الثانوية المطورة عدة طرق منها: أن تتيح الفرصة لطلابها المتفوقين دراسياً والراغبين في مواصلة تعليمهم الجامعي بتسجيل مقررات متقدمة لإشباع ميلهم العلمي. غير أن هذا الإتجاه قد يعرض المدرسة الثانوية المطورة إلى تداخل مقرراتها المتقدمة مع المقررات التي تقدم في التخصص نفسه لطلاب الجامعة وبالتالي قد ينتفي الغرض المطلوب من تهيئة الطلبة المتميزين دراسياً لمواصلة تعليمهم الجامعي. وقد أكدت دراسة ميدانية أجريت على طلبة جامعتي بغداد وصلاح الدين على أن هناك تشابهاً بين الموضوعات الدراسية التي تقدم في المرحلة الثانوية والمستوى الاول بالجامعة، حيث أشارت الدراسة إلى وجود أثر مباشر بين تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية والسنتين الاوليين من الجامعة وأن هذا الاثر يتلاشى في السنوات الاخيرة من الدراسة الجامعية [١٨].

وعندما يقوم الطالب بدراسة مواد سبق له دراستها في مرحلة سابقة فقد يشعر بأن وقته يذهب

هدراً، فضلاً عن أن التشابه بين مقررات المرحلتين له آثار مادية سلبية قد تسهم في التقليل من كفاءة التعليم الجامعي بخاصة. وفي هذا المجال أشارت دراسة إلى أن مجموع الاموال التي دفعها ثلاثة ملايين طالب في السنتين الاوليين من التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الامريكية قدرت بحوالي ٤٢٠ مليون دولار أمريكي وذلك مقابل تعليمهم مقررات دراسية سبق أن وفرت لهم خلال دراستهم في المرحلة الثانوية (١٩). وما مؤشرات الإخفاق هذه إلا تأكيد على ضعف التنسيق والتعاون بين المرحلتين الثانوية والجامعية.

٣- تشجيع الطلاب المتفوقين دراسياً على نيل الشهادة الجامعية الاولى « بكالوريوس في وقت مبكر كي يتسنى لمجتمعهم الاستفادة من تلك الكفاءات البشرية الشابة في تنفيذ خططه ودفع عجلة التطور والنماء قدماً وبأسرع وقت ممكن لان الإنسان العصري في سباق مع الزمن. ويمكن تشجيع الطالب المتفوق دراسياً على التخرج المبكر من الجامعة بإتاحة الفرصة أمامه للحصول على ساعات محسوبة له بالجامعة قبل التحاقه بها.

٤- تولي الجامعات في مختلف دول العالم إهتماماً كبيراً بمعايير إختيار أفضل طلبة التعليم الثانوي لمواصلة تعليمهم الجامعي وذلك للدور المهم الذي تلعبه الجامعات في توفير القوى البشرية المؤهلة في شتى المجالات الإنسانية.

وحيث إن تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية يعد المعيار الوحيد المستخدم في قبول أوعدم قبول الطلبة بالجامعات المختلفة، وخاصة الجامعات العربية (٢٠). فقد ثبت أن استخدام تحصيل الطالب في المرحلة الثانوية كمعيار وحيد في رفض أو قبول الطالب بالتعليم الجامعي يتعارض مع نتائج عدة دراسات علمية ومنها: دراسة أجريت على طلبة جامعة الملك سعود واستغرقت أربع سنوات، وكانت نتيجتها لا يوجد أي ارتباط بين التحصيل في الثانوية وتحصيل الطلاب في كل كليات الجامعة بمختلف سني الدراسة (٢١). ودلت نتائج دراسة أخرى على أنه لم تصل الارتباطات بين مستوى النجاح بالثانوية ومستوى النجاح بالجامعة إلى الدرجة التنبؤية التي يمكن الركون إليها عند قبول الطلبة بالجامعة (٢٢).

وقد تأكدت هذه النتيجة في دراستي رجاء أبو علام (٢٣). ودراسة عبد الجبار توفيق (٢٤).

ومن جهة أخرى فقد ثبت أن التقديرات التي حصل عليها طلبة مشروع جامعة سراكس « تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية» تعتبر مؤشراً جيداً لتقديراتهم بالمرحلة الجامعية مستقبلاً (٢٥). وقد

توصلت دراسة أخرى إلى النتيجة نفسها [٢٦]

٥- التعليم الجامعي تعليم باهظ التكاليف قياساً بالتعليم الثانوي، فمن المنظور الاقتصادي يلاحظ أن متوسط تكلفة الطالب الواحد في التعليم العام السعودي هو ٧٤٤٩ ريالاً سنوياً في حين متوسط تكلفة الطالب الواحد في الجامعات السعودية هو ٤٤٩٤٢ ريالاً سنويا [٢٧] . وهذا يعني أن متوسط تكلفة الطالب الجامعي أكثر بست مرات من متوسط تكلفة الطالب في التعليم العام. وبناء على ذلك فإن تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية سوف يسهم في تخفيض الإنفاق على الطالب بالمرحلة الجامعية وسوف يكون له مردود مادي جيد على المجتمع السعودي عامة.

من هم الطلبة الذين يشملهم هذا المشروع ؟

منذ بداية النصف الثاني من القرن الميلادي الحالي والمدارس الثانوية تشجع طلبتها المتفوقين علمياً على تسجيل أكبر عدد ممكن من المقررات التي تتناسب مع مستوى تفكيرهم المتميز في سبيل تخريجهم في المرحلة الثانوية في سرعة قياسية [٢٨] وعندما بدأت المدارس الثانوية بالسماح لطلبتها المتفوقين علمياً بالتسجيل لمقررات جامعية وهم في المدارس الثانوية كان ذلك مبنياً على شروط هي:

١- يجب أن يكون الطالب حاصلاً على معدل تراكمي عام جيد جداً فأكثر وعلى معدل جيد جداً على الاقل في المقرر الذي يرغب التسجيل فيه.

٢- يجب أن يكون الطالب قد أنهى المقررات الإجبارية لمتطلبات التخرج في المرحلة الثانوية.

٣- يجب أن يرفع الطالب إلى إدارة المشروع موافقة خطية من ولي أمره.

٤- يجب أن يحصل الطالب على توصية من مرشده أو مدير المدرسة تؤكد قدرته واستعداده للتسجيل لمقررات متقدمة في مجال محدد.

٥- يجب أن يحصل الطالب على موافقة إدارة المشروع حيث تعتبر هذه الموافقة القرارالنهائي لقبول الطالب في المشروع وذلك لان قرار الموافقة مبني أساساً على الشروط الاربعة السابقة.

ماهو مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المشروع ؟

أجريت دراسة تتبعية استغرقت أربع سنوات لدفعتين من خريجي مشروع جامعة سراكس « تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية » وشملت عينة الدفعة الاولى ١٥٤٥ خريجاً أما عينة الدفعة الثانية فشملت ١٤٣٣ خريجاً، وجاءت نتائج الدراسة كمايلي:

١- إن نسبة طلبة المشروع الذين لم يكملوا تعليمهم الجامعي هي نسبة ضئيلة جداً أما الذين أكملوا

تعليمهم الجامعي فقد حصلوا على معدل تراكمي عام (GPA) جيد جداً مرتفع « ب+» في مختلف الجامعات التي التحقوا بها.

٢- إن نسبة طلبة المشروع الذين يلتحقون فعلاً بكلية أو جامعة هي ٩٨ في المائة، أما نسبة الذين حصلوا على الشهادة الجامعية الاولى « بكالوريوس» فهي أعلى (٥ر٢) بمرتين ونصف المرة من المستوى القومي العام في الولايات المتحدة الامريكية.

٣- حصل طلبة المشروع على معدل جيد جداً مرتفع « ب+» في مقررات جامعية متقدمة هي امتداد لمقررات سبق للطلبة دراستها في مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدرسة الثانوية [(٢٩)].

وأكدت دراسة أخرى أن التقديرات التي حصل عليها طلبة مشروع « تقديم مقررات جامعية بالمدرسة الثانوية » جامعة سراكس تعتبر صادقة ويمكن الإعتماد عليها في توقع مستوى الاداء الدراسي للطلبة عند التحاقهم بالتعليم الجامعي مستقبلاً [(٣٠)].

كما أجريت دراسة تتبعية واسعة ضمت ٨١٤ر٤ طالباً واستغرقت أربع سنوات وكان هدفها مقارنة التحصيل الدراسي بالمرحلة الجامعية بين طلبة مشروع تقديم مقررات متقدمة بالمدرسة الثانوية وبين طلبة لم يستفيدوا من المشروع. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- طلبة المشروع يميلون إلى التخصص بأقسام الجامعة الصعبة أكثر من الطلبة الآخرين.

٢- نسبة طلبة المشروع الذين حصلوا على معدل عام جيد جداً مرتفع (ب+) أكثر من نسبة الطلبة الآخرين.

٣- حصل ٤١ في المائة من طلبة المشروع على درجة الشرف عند تخرجهم من الجامعة مقابل ٢٦ في المائة للفئة الاخرى من الطلاب.

٤- التقديرات التي يحصل عليها الطالب في مقررات المشروع تعتبر مؤشرات جيدة لتقديراته بالمرحلة الجامعية مستقبلاً [(٣١)].

وتقودنا نتائج هذه الدراسة إلى التأمل بنتائج دراسة أجريت على طلاب وطالبات جامعة الملك سعود شملت عينة عددها ١٦٢٥ خريجاً وخريجة من كليات الجامعة المختلفة في السنوات الاربع التالية ١٣٩٨هـ حتى ١٤٠٢هـ. وقد جاءت الدراسة بنتائج منها:

١- لا يوجد أي ارتباط بين التحصيل في الثانوية وتحصيل الطلاب في كل كليات الجامعة بمختلف سني الدراسة.

٢- انخفاض مستوى التحصيل في الجامعة تدريجياً من سنة ١٤٠٠هـ إلى ١٤٠٢هـ.

٣- ارتفاع نسبة التخرج بمعدل مقبول بصورة عامة بين كل الكليات حيث بلغت هذه النسبة ٥٢ في المائة، إلا أن نسبة الذين تخرجوا بتقدير ٣ر٥ أي جيد مرتفع (جـ+) فأكثر فيقدر بـ ١٥ في المائة فقط (٣٢).

وعلى ضوء نتائج دراسة جامعة الملك سعود يتبين مايلي:

١- إن تقديرات المدارس الثانوية لا يمكن الركون إليها في توجيه الطالب أوالطالبة إلى تخصص محدد في الجامعة وذلك لانها لم تصل إلى الدرجة المطلوبة من الصدق والثبات. وبالتالي ينبغي البحث عن أساليب أخرى في قبول الطلبة بالمرحلة الجامعية إلى جانب المعدل التراكمي العام في الثانوية.

٢- قلة عدد الطلبة الذين يتخرجون من الجامعة بتقدير جيد جداً فأكثر، في حين أن أكثر من نصف الطلبة يتخرجون من الجامعة بتقديرمقبول وهو الحد الادنى للتخرج. ويعني هذا أن الجامعة لاتسهم إسهاماً فعالاً في تزويد المجتمع بعدد كاف من القوى البشرية ذات النوعية الجيدة التي يمكن أن يعتمد عليها المجتمع في تحقيق أهدافه المرسومة.

ماهي سبل تطبيق مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية المطورة ؟

لا تخلو أي تجربة تربوية جديدة من عقبات عند تطبيقها، وعلى الرغم من الاهمية النظرية لتطبيق مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية إلا أن هناك عقبات قد تعترض تطبيق المشروع ومن أهم هذه العقبات مايلي:

١- مازالت بعض الجامعات السعودية تأخذ بنظام السنة الدراسية أو النظام الفصلي في حين تأخذ المدرسة الثانوية المطورة بنظام الساعات. وهنا تتفجر مشكلة اختلاف النظم بين المدرسة الثانوية المطورة وبعض الجامعات السعودية مما قد يعيق قضية التنسيق والتعاون بينهم.

٢- المدرسون الذين يقومون بتدريس مقررات جامعية بالمدارس الثانوية هم أصلاً مدرسون يعملون في المرحلة الثانوية، إلا أن الجامعة تقوم بالإشراف المباشر على هذه المقررات للتأكد من أنها مماثلة تماماً لنفس المقررات التي تدرس بالحرم الجامعي من حيث المحتوى وطريقة التدريس وأساليب التقويم. وتشترط الجامعة عادة بأن يقوم مدرسو المرحلة الثانوية، الذين سوف يدرسون المقررات الجامعية، بالانخراط بدورات تدريبية بالجامعة في سبيل إعدادهم لتدريس المقررات الجامعية بكفاءة عالية. ومن الصعوبات التي سوف تواجه تدريب المدرسين هي أن المملكة العربية السعودية بلد

شاسع المساحة والمدارس الثانوية أكثر إنتشارا من الجامعات. وعلى ذلك فإن أعداداً كبيرة من المدرسين في مدارس ثانوية بعيدة جغرافياً عن مقر الجامعات يضطرون إلى شد الرحال لحضور الدورات التدريبية بإحدى الجامعات. وقد يتعذر ذلك على بعض المدرسين لارتباطاتهم الاسرية، وقد لا توافق المدرسة لانها تعاني من نقص في عدد المدرسين. وقد لا يوافق المدرس على حضور دورة تدريبية خاصة في فصل الصيف لرغبته بالتمتع بإجازته السنوية.

وعلى الرغم من وجود بعض العقبات التي قد تعترض تطبيق مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية، إلا أن ذلك لا يقلل من أهمية تطبيق المشروع إذا توافرت القناعة لدى المسؤولين في الجامعات السعودية والمسؤولين عن التعليم الثانوي بوزارة المعارف بأهمية التنسيق والتعاون بين الطرفين في سبيل إقامة المشروع. وعندما تتوافر القناعة لدى المسؤولين في تربية وتعليم المتفوقين علمياً في المملكة فإن هناك خطوات تنفيذية قد تساعد على نجاح تطبيق المشروع، ويمكن تلخيص أهم هذه الخطوات فيمايلي:

١- أن يقتصر التطبيق في بادئ الامر على مدرسة مطورة واحدة فقط في مدينة الرياض وبالتنسيق والتعاون مع جامعة الملك سعود ، لان جامعة الملك سعود والمدرسة الثانوية المطورة يسيران على النظام نفسه وهو نظام الساعات المعتمدة كما أن وجودها في الرياض يسمح للمسؤولين في الوزارة والجامعة معاً بالتأكد من سير المشروع عن قرب. ومما تجدر الإشارة إليه هو أن لوزارة المعارف سابقة مشابهة حيث إنها عندما فكرت بإنشاء تجربة تربوية جديدة وفريدة في مجال التعليم الإفرادي أقامت مدرسة تجريبية واحدة فقط في مدينة الرياض اطلق عليها اسم مدرسة الفهد لتكون قريبة وتحت إشراف الوزارة المباشر.

٢-أن يقتصر المشروع في بادئ الامر على تقديم مقررات جامعية في مجال واحد فقط كالرياضيات مثلاً، ويمكن التوسع تدريجياً ليشمل مقررات أخرى إذا تم التأكد من نجاح المشروع.

٣- من الضروري التأكد من توافر المستلزمات المادية والبشرية في المدرسة التي قد تم تحديدها لتطبيق المشروع.

٤- يجب أن تقوم جامعة الملك سعود بتنظيم دورات تدريبية لمدرسي المرحلة الثانوية الذين سوف يقومون بتدريس المقررات الجامعية بالمدرسة الثانوية.

٥- قبل البدء في تنفيذ المشروع يجب تهيئة العاملين الذين سيعملون في المشروع من إداريين وأساتذة وفنيين على المستويين الثانوي والجامعي وذلك في سبيل التعرف على المشروع في جميع جوانبه

والتأكد من أنهم سيكونون عوناً في تحقيق أهدافه. وقد يتم ذلك عن طريق إقامة ندوة في مجال مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية يدعى لها كبار المهتمين في هذا المجال، وتتلو الندوة لقاءات وزيارات مكثفة بين المستويين الثانوي والجامعي.

٦- يجب أن تعمل إدارة المشروع على فتح قنوات إتصال مع الجمهور عامة وأولياء أمور الطلبة المتفوقين دراسياً خاصة بغرض تعريفهم بأهمية المشروع وإقناعهم بضرورة استفادة الطلبة المتفوقين دراسياً من الخدمات التي يقدمها المشروع. وقد يتم ذلك عن طريق توزيع النشرات والكتيبات الخاصة بالمشروع، أو بالإتصال الهاتفي، أو قد يتم ذلك بلقاءات مباشرة مع المسؤولين عن المشروع.

الخلاصـــة

ونتيجة للتنسيق والتعاون بين المرحلتين الثانوية والجامعية استطاعت بعض الانظمة التربوية المتقدمة بناء جسور مودة وإتصال بين المرحلتين، وما مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية إلا إحدى ثمار هذا التقارب البناء بين مسؤولي المرحلتين. وقد أسهم المشروع في توجيه الطالب لما يناسب قدراته واستعداداته وميوله، وأسهم أيضاً في تحسين المستوى النوعي لخريجيه، وقد زود المجتمع بكفاءات بشرية عالية لتسهم في بنائه في شتى المجالات. وقد أضاف معياراً آخر إلى معيار معدل الطالب العام بالمدرسة الثانوية لضمان إنتقاء أفضل الطلبة للتعليم الجامعي.

وعلى الرغم من أن فوائد المشروع عديدة إلا أن التنسيق والتعاون بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية في العالم العربي بعامة وفي المملكة العربية السعودية بخاصة لم يصل إلى مستوى بلورة فكرة مشروع تقديم مقررات جامعية في المدارس الثانوية حتى الآن. وقد آن الاوان في التفكير الجدي بتطبيق المشروع في المملكة العربية السعودية في سبيل الانتفاع به في تزويد المجتمع بما يحتاجه من كفاءات بشرية عالية ليحقق أهدافه الطموح.

لاشك أن تطبيق أي فكرة تربوية جديدة يحتاج من المسئولين عنها إلى عناية واهتمام وملاحظة وتقويم مستمر ومتابعة وذلك للتصدي إلى المشكلات التي قد تعترضها وإيجاد أفضل الحلول الممكنة باستخدام أساليب البحث العلمي والمناقشة المثمرة والحوار الهادف. وحيث إن مشروع تقديم مقررات جامعية متقدمة بالمدرسة الثانوية مازال فكرة تربوية مقترحة ليس لها وجود في النظام التربوي السعودي حالياً، فمن المناسب أن يبني المشروع المقترح على الاسس التالية:

١- أن يدرك المسؤولون في المرحلتين الثانوية والجامعية أهمية التنسيق والتعاون وبناء جسور رابطة بينهما لبلوغ أهداف مشتركة تهم الطرفين معاً.

٢- وأن يدرك المسؤولون عن المشروع أن تحقيق كل أهداف المشروع في وقت واحد هو أمر غير واقعي ومن الحكمة في بداية تطبيق المشروع التركيز على أهم أهدافه، حيث إن استعجال الامور والإسراف في التفاؤل قد يعود بنتائج سلبية على المشروع.

٣- ينبغي أن يشترك مسؤولو المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية معاً في وضع لوائح ومعايير قبول الطلبة وقياس مستوى تحصيلهم الدراسي في المشروع.

وأخيراً فإن نجاح تطبيق مشروع تقديم مقررات جامعية بالمدارس الثانوية يعتمد على مستوى قناعة المسؤولين في المرحلتين وحرصهم وتفانيهم في تحقيق أهدافه، ولكي يبقى المشروع ويتسع تدريجياً ليخدم كل الطلبة المتفوقين دراسياً في المدارس الثانوية السعودية ينبغي الشروع بتنفيذ خطط لإعداد القوى البشرية الوطنية التي سوف توكل إليها مسؤولية تطبيق المشروع ومتابعته مستقبلاً.

المراجـــــــــع

[١] ناصر، محمد، الدور الذي يجب أن تقوم به كليات التربية في تطوير التعليم السابق للتعليم العالي في الوطن العربي، الندوة الثانية لكليات التربية في العالم العربي. المنعقدة بجامعة الرياض (جامعة الملك سعود حاليا) بالفترة مابين ١٥-١٩/٥/١٣٩٨هـ، الرياض، جامعة الرياض، صفحة٤.

[٢] البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب،(العلاقة السالبة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي وأثرها على جودة التعليم، مقبول للنشر في دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٣] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، مشروع التعليم الثانوي المطور، دليل المدرسة الثانوية المطورة ، الرياض ١٤٠٦هـ، ص١٦.

[٤] البعادي، حمد محمد، مدرسة الفهد تجربة في الإصلاح التربوي، مركز البحوث التربوية،كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ذو القعدة ١٤٠٤هـ، ص١٦.

5- Mercurio, joseph, A.and others."College Credit Earned in High School: Comparing student Performance in Proiject Advance and Advanced Placement. and University, Fall 1983,P.74.

6- Page, G. Terry and Others, International Dictionary of Education. Kogan Page,

London/Nichols Publishing Company, New York 1977,P.13.

7- Page, G. Terry and Others. Ibid 1977, P. 13.

8- Conner, J. Douglas. "Admissions Policies and Practices: Selected findings of the AACRAO/CEEB Survey." NASSP Buylletin Reston, Virginia, Feb. 1983 P. 39.

9- Wilbur, Franklin,. P. and Chapman, David, W. College Courses inthe High School. NASSP. Reston, Virginia 1978, P. 13.

10- Wilbur, Franklin P. and Others. School-College Partheships: A look at the major national models. Published by NASSP in cooperation With Ameicociation for Higher Education, Syracuse University Project Advance. 1988, P. 12.

11- Wilbur, Franklin P. and Others. Ibid 1988, P. 12.

12- Wilbur, Franklin P. and Others. Ibid 1988, P. 12.

13- Wilbur, Franklin P. and Others. Ibid 1988, P. 12.

[١٤] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، دليل المدرسة الثانوية المطورة، مرجع سابق، ١٤٠٦هـ، ص٢٥٠

[١٥] نفس المرجع، ص٢٨٠

[١٦] نفس المرجع، ص٢٤٠

[١٧] نفس المرجع، ص٩٠

[١٨] توفيق، عبد الجبار وآخرون، أثر تحصيل الطلبة في الدراسة الثانوية على تحصيلهم في الدراسة الجامعية٠٠ دراسة ميدانية) المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثالث، العدد الاول، تونس، يناير١٩٨٣م، ص٦٢-٦٣٠

19- Blanchard, B. E. A. National Survey of Curriculum Articulation Between the College of Libearl Arts and the Secondary School Chicago: Depaul University Press, 1971.

[٢٠] شريف، نادية، دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية بين خريجي الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد الخامس عشر، المجلد الرابع، شتاء ١٩٨٨م، ص ١٦٢٠

[٢١]جامعة الملك سعود، إدارة الدراسات والتنظيم - دراسة تحليلية لفروق التحصيل بين خريجي وخريجات جامعة الملك سعود ١٣٩٨-١٤٠٢هـ، إعداد الدكتور نعمي سيفين الاستاذ بجامعة ولاية نيويورك ، ١٤٠٤هـ ، ص ٣٤.

[٢٢] شريف، نادية، مرجع سابق، ١٩٨٨م، ص ١٨٩.

[٢٣] أبو علام، رجاء وفتحي الديب، القوة التنبؤية لمجموعة درجات إمتحان شهادة الثانوية العامة بأداء الطلبة في الكويت، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، العدد الرابع ، المجلد الثاني، مارس ١٩٨٥م، ص ٥٢.

[٢٤] توفيق، عبد الجبار، وآخرون، عام ١٩٨٣م، مرجع سابق، ص ٦٣.

25-Willingha, Warren W. and Morris, Margaret. "College Entrance Examination Board, New York, NY 1986 Eric 280 358 p.34.

26- Mercurio , J. A. and Others, Fall 1983, Op. cit p. 76.

[٢٧] المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التطوير التربوي، مركز المعلومات الإحصائية، دراسة ميدانية في تكلفة الطالب من الانفاق الحكومي على التعليم خلال الفترة ١٤٠٢-١٤٠٧هـ، الرياض، ١٤٠٨هـ، ص ٦.

28- Wilbur, Franklin P. and David W Chapman 1978. Op. cit page 2.

29- Mercurio, Joseph and Others. " College Courses in the High School: A Four- Year Followup of the Syracuse University Project Advance Class of 1977." College and University, Vol 58, No. 1 Fall 1982, pp. 9-11.

30- Mercurio, Joseph and others Fall 1983. Op. cit p. 76.

31- Willingham, Warren WI and Morris, Margaret. 1986. Op. cit. pp. 33-35.

[٣٢] جامعة الملك سعود، إدارة الدراسات والتنظيم، مرجع سابق،١٤٠٤هـ، ص أ ج.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٣ ، ص ص ١٤٩ ـ ١٧٩ (١٩٨٦م)

مقارنة بين المعلم المؤهل تربويًّا والمعلم غير المؤهل تربويًّا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء عملية التدريس

عبدالعزيز عبدالوهاب البابطين

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كان هدف هذه الدراسة هو معرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

تشتمل عينة البحث على ستة وعشرين (٢٦) معلم مواد اجتماعية يعملون بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض، والعينة موزعة على مجموعتين، تمثل المجموعة الأولى المعلمين المؤهلين تربويًّا وعددها اثنا عشر (١٢) معلمًا، وتمثل المجموعة الثانية المعلمين غير المؤهلين تربويًّا وعددها أربعة عشر (١٤) معلمًا. وقام الملاحظ (الباحث) بزيارة كل مدرس في العينة مرتين وسجل أنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم داخل حجرة الدراسة بواسطة استخدام نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي.

والدراسة مبنية على أربع فرضيات صفرية لمعرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا فيما يختص

بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة. واستخدم الباحث اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي المعلمين.

وكانت نتيجة الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بأنماط تفاعلهم اللفظي مع طلابهم أثناء التدريس داخل حجرة الدراسة.

مقدمة

يأخذ هذا البحث الميداني أهميته في التربية لأنه ينزل إلى أرض الواقع المدرسي ليقف على الممارسات والأداء الفعلي للمعلمين أثناء قيامهم بالتدريس داخل حجرة الدراسة. ويمثل المعلم حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية والوصول بها إلى أهدافها المنشودة. وإلى جانب كون المعلم يساعد طلابه على التعليم فإنه يعتبر قائدًا يتفاعل معهم على شكل أفراد أو جماعة ويؤثر في سلوكهم بطريقة واعية ومقصودة أحيانًا وبطريقة غير واعية وبدون تخطيط أحيانًا أخرى. وعلى ضوء ذلك أصبح الاهتمام متزايدًا حول رفع كفاءة المعلم قبل وأثناء الخدمة في التعليم للوصول به إلى أفضل مستوى ممكن. وإن أساليب التدريس قد نالت قسطًا كبيرًا من الدراسة والبحث، مما نتج عنه التوصل إلى أساليب تدريس حديثة ومنها أسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثناء عملية التدريس.

وأسلوب تحليل التفاعل اللفظي في التدريس يقوم أساسًا على فهم سلوك المعلم اللفظي داخل حجرة الدراسة وتحسينه، وفهم سلوك المعلم وتحسينه مبنى على افتراض أساسي وهو أنه بالإمكان مساعدة المعلم في تحديد فكرته عن السلوك المثالي أو المرغوب فيه بدقة متناهية ومن ثم يمكنه تعديل سلوكه على ضوء هذا الاتجاه المثالي. وعن طريق دراسة المعلم لسلوكه الخاص بشكل منظم وموضوعي يمكنه الحصول على فهم واع لأنواع تأثير سلوكه على طلابه، وفي ضوء هذا الفهم يمكنه تغيير سلوكه إلى الأفضل.

ومن الجلي أن وصول الباحثين التربويين في مجال التدريس إلى أسلوب دقيق يمكن الاعتماد عليه في رصد وقياس أنماط التفاعل اللفظي للمعلم أثناء التدريس يعتبر إنجازًا مهمًّا في هذا الميدان وسوف يسهم في رفع الكفاءة التعليمية لدى المعلمين خاصة وكل العاملين في حقل التعليم عامة .

مشكلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث على النحو التالي : ما مدى فاعلية المعلم المؤهل تربويًّا بمقارنته بالمعلم الغير المؤهل تربويًّا فيما يختص بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة؟

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي :

١ ـ أن القائمين على توجيه المعلم في المدرسة الثانوية العامة هم بحاجة إلى معرفة طريقة تمكنهم من تقويم أداء المعلم بدقة وموضوعية، وطريقة تحليل التفاعل اللفظي من الطرق التي يمكن الاعتماد عليها في الوصول إلى نتائج موضوعية . وبذا فإن هذه الدراسة ستقدم طريقة موضوعية يمكن أن يستخدمها كل مهتم في مجال تحسين أداء معلم المواد الاجتماعية خاصة والمواد الأخرى عامة .

٢ ـ ستقوم هذه الدراسة بعرض الواقع الفعلي لأداء معلم المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة من أجل التعرف على نواحي القوة والضعف فيه، وبعد ذلك يمكن أن تسهم الدراسة في تحسين برنامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية قبل الالتحاق بمهنة التعليم .

٣ ـ هناك وعي تام بين المهتمين في مجال التعليم عمومًا في متابعة كل جديد من شأنه أن يسهم في رفع كفاءة التدريس لدى المعلمين، ويمكن أن تسفر هذه الدراسة عن نتائج يسترشد بها في تخطيط برنامج يقوم المعلم من خلاله بتقويم نفسه ذاتيًّا أثناءالخدمة في مهنة التعليم.

٤ ـ أجريت دراسات عديدة في مجال تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة على المستوى العالمي وأتت بنتائج إيجابية تدل على أهمية هذا الاتجاه في رفع كفاءة المعلم، غير أنه لا توجد إلا دراسات قليلة جدًّا على المستوى المحلي والعربي، وهذا من شأنه أن يعطي أهمية خاصة لهذا البحث.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفرق أو الفروق ـ إن وجدت ـ بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بأنماط السلوك اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

وتهدف الدراسة أيضًا إلى معرفة الواقع الفعلي لتدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ليتمكن الباحث من الوقوف على نواحي القوة أو الضعف فيه.

وأخيرًا، من الممكن أن تتوصل الدراسة إلى نتيجة أو نتائج مهمة يستفيد منها الباحث في تقديم توصيات خاصة ترفع الكفاءة التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية قبل وأثناء الخدمة في التعليم.

فرضيات البحث

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بنسبة:

١ ـ حديث المعلم داخل حجرة الدراسة .

٢ ـ حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة .

٣ ـ تأثير السلوك غير المباشر إلى تأثير السلوك المباشر I/D ratio داخل حجرة الدراسة .

٤ ـ تأثير السلوك المحفّز إلى تأثير السلوك المقيد لحرية الطلاب I/D ratio داخل حجرة الدراسة .

دراسات سابقة

نظام تحليل التفاعل لفلاندرز

خلال الفترة ما بين ١٩٥٥م ـ ١٩٦٠م استطاع فلاندرز وزملاؤه في جامعة «مينيسوتا» أن يضعوا القاعدة الأساسية لنظام تحليل التفاعل لفلاندرز (Flanders Interaction Analysis System) . وخلال الفترة المذكورة أجرى فلاندرز دراستين : الأولى كانت في ولاية مينيسوتا عام ١٩٥٥م وتضم أربعة وثلاثين معلمًا للمواد الاجتماعية ، أما الثانية فقد أجريت في نيوزيلاند عام ١٩٥٧م ، وتضم أربعة وثلاثين معلمًا في الرياضيات . وكان هدف الدراستين قياس مدى تأثير سلوك المعلمين على طلابهم . وتوصلت الدراستان إلى نتيجة واحدة وهي أن المعلم الغير المباشر بشكل أكبر (most indirect) أفضل في تشكيل مواقف إيجابية لدى طلابه من المعلم الغير المباشر بشكل أقل (less indirect) [1] .

وفي أواخر الخمسينات ميلادية أخذ نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي شكله الحالي ، حيث إن نظام فلاندرز يتكون من عشرة أقسام : الأقسام السبعة الأولى منه خاصة بحديث المعلم ، والقسمان الثامن والتاسع خاصان بحديث الطلاب ، ويختص القسم العاشر بالسكوت والصمت والاضطراب . وبعد أن أخذت الأداة شكلها النهائي واستقرت على ما هي عليه ، قام فلاندرز باستخدامها بعدة دراسات بقصد رصد أنماط السلوك اللفظي أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة ، ومن هذه

الدراسات دراسة قام بها عام ١٩٦٠م واستغرقت عامين وكانت حول تحليل التفاعل اللفظي لمعلمي المرحلة المتوسطة وتضم عينة الدراسة ستة عشر معلمًا في المواد الاجتماعية وستة عشر معلمًا في مادة الرياضيات. وقسّم فلاندرز كل مجموعة إلى ثلاثة أقسام حسب نوع السلوك، والأقسام هي: معلمون مباشرون بشكل أكبر (most direct) ومعلمون غير مباشرين بشكل أكبر (most indirect)، ومعلمون وسط أو عاديون (average teachers). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين غير المباشرين بشكل أكبر هم أفضل من المعلمين المباشرين بشكل أكبر في المجالات التالية: استخدام عبارات الطلاب، عدد الأسئلة التي طرحت على الطلاب، وضبط النظام وتقديم الانتقادات داخل حجرة الدراسة[٢].

وقام فلاندرز وزميله آمدون بدراسة اشترك فيها خمسمائة وستون (٥٦٠) طالبًا في الرياضيات وأربعمائة وثمانون (٤٨٠) طالبًا في المواد الاجتماعية، وجاءت الدراسة بنتيجة مهمة جدًا وهي أن طلاب المعلمين غير المباشرين في تدريسهم حصلوا على تعليم أفضل من طلاب المعلمين المباشرين في تدريسهم[٣]. وكذلك توصلت الدراسات التالية: للوس نيلسون Lois Nelson[٤]، ليشر La Shier[٥]، فورست Furst[٦]، سور Soar[٧]، ويبر Weber[٨]، سكنز Schantz[٩]، وبويل Powell[١٠]، إلى وجود علاقة بين تأثير المعلم غير المباشر وتحصيل الطلاب الدراسي.

وأكدت الدراسات التالية: برلنر ١٩٧٩م (Berliner)[١١]، قيفرورشارد ١٩٧٩م (Gaver & Richard)[١٢]، وستيلنج ١٩٧٦م (Stalling)[١٣] على وجود علاقة بين تفاعل الطالب وتشكيل المواقف الإيجابية نحو المدرسة.

وقام روزشاين (Rosenshine) بمسح عام لخمسين دراسة في مجال سلوك المدرس واتضح له أن هناك علاقة بين بعض أساليب التدريس أو المناخ العام داخل حجرة الدراسة وتحصيل الطلاب الدراسي[١٤]، وأكد بروفي (Brophy) على وجود تأثير متزايد للعلاقة القائمة بين التدريس الفعال والتأثير الغير المباشر في التدريس خاصة بالنسبة للصفوف المتقدمة من التعليم العام[١٥].

وبعـد أن أثبتت الـدراسـات وجـود علاقة بين أنماط التفاعل اللفظي وتحصيل الـطلاب الدراسي، نشأ اهتمام حول استعمال تحليل التفاعل اللفظي كأداة في مجال إعداد المعلمين. وأجريت عدة دراسات في مجال تحليل التفاعل اللفظي وجاءت هذه الدراسات بنتيجة عامة وهي أن المعلم الطالب الذي تدرب على طريقة تحليل التفاعل يختلف اختلافًا بينًا عن المعلم الطالب الذي لم يتدرب على هذه الطريقة، ووجد أيضًا أن المعلم الطالب الذي تدرب على تحليل التفاعل يشجع طلابه أكثر، ويستخدم أفكار طلابه أكثر، ويتحدث أقل، ويستخدم عبارات الانتقاد أقل من المعلم الطالب غير المتدرب على طريقة تحليل التفاعل، ومن هذه الدراسات ما يلي:

جكوت ١٩٧٦م Chilcoat [١٦]، مريزا ١٩٧٤م Marazza [١٧]، وقام ادلسون (Edelson) بدراسة لقياس العلاقة بين انفتاح المدرس (teacher openness) ومشاركة طلاب المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين انفتاح المدرس ومشاركة الطلاب، ومن خلال ذلك توصل الباحث إلى أنه عندما يدرك الطلاب أن مدرسهم غير مقيد لحريتهم تزداد مشاركتهم أكثر داخل حجرة الدراسة. وهذه دلالة على أن المناخ الاجتماعي العام داخل حجرة الدراسة له الأثر البالغ على سلوك المتعلمين[١٨].

دراسات باللغة العربية

أجـرى اللقـاني دراسة على طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم العام بكلية التربية في جامعة عين شمس، واستخدم الباحث نظام فلاندرز كأداة في تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة. واختار الباحث عشرة طلاب دبلوم عام كعينة لبحثه، ودلت الدراسة على ما يلي:

١ ـ أن جميع المعلمـين يستخـدمون طريقة الإلقاء في تدريسهم، وهذا الاتجاه التقليدي يلقي بالعبء كله على المعلم، وبذا وجد الباحث أن نسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة مرتفعة عن النسبة القياسية لفلاندرز.

٢ ـ أن نسبة حديث التلاميذ منخفضة جدًّا، وهذه دلالة على سلبية التلاميذ وعدم مشاركتهم أثناء التدريس.

٣ ـ أن المعلم لم يعط الفرصة الكافية للتلاميذ كي يفكروا فيما قاله المعلم أو فيما وجه لهم من أسئلة.

٤ ـ كانت أسئلة المعلم قليلة جدًّا، وهذا دليل على أن الحصة كانت في معظمها معتمدة على أسلوب الإلقاء، وأن المعلم لم يحرص على إثارة تفكير تلاميذه أو حفزهم للاشتراك الفعّال.

٥ ـ أن مبادأة التلاميذ بالحديث لم تكن على المستوى المطلوب.

ويوصي الباحث بما يلي:

١ ـ ضرورة إعادة النظر في نمط إعداد معلم المواد الاجتماعية بحيث يتم إكسابهم المفاهيم والاتجاهات والمبادىء الخاصة بطرق التدريس الحديثة التي تستند على عملية تحليل التفاعل اللفظي.

٢ ـ ضرورة إشاعة جو تسوده الألفة والصداقة والشعور بالرضى داخل حجرة الدراسة حتى يشجع التلاميذ على اتخاذ مواقف أكثر إيجابية[١٩]، وهذا ما أكده أحمد حسن بدراسته في مجال تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة في المرحلة الثانوية. وجاء الدكتور حسن بتوصيات مشابهة لتوصيات اللقاني ومن هذه التوصيات ما يلي:

١ ـ ضرورة العمل على بناء جو غير مقيد لسلوك التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

٢ ـ ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلم وبرامج تدريبه أثناء الخدمة بتوضيح أهمية التفاعل اللفظي بين التلاميذ، وأهمية شعور التلاميذ بالقيمة الحقيقية لدورهم أثناء التدريس.

٣ ـ ضرورة تدريب المعلم على أنماط سلوك التدريس المختلفة ومساعدته على

اكتساب المهارات اللازمة للتدريب على الممارسة لإثارة تفكير التلاميذ ومساعدتهم على الابتكار والتفاعل الاجتماعي أثناء التدريس(٢٠).

وفي العـراق قام الـدكتـور باقر وآخرون بدراسة في تحليل التفاعل اللفظي بين المدرسات وطالباتهن في الصف السادس الثانوي. وجاءت نتيجة الدراسة مؤيدة لنتائج اللقاني وأحمد حسن، ومن نتائج دراسة باقر ما يلي:

١ ـ أن نسبة حديث المعلمة ـ في المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ بلغت نسبة عالية بالمقارنة بالنسبة القياسية لفلاندرز.

٢ ـ أن نسبة حديث التلميذات ـ في المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ بلغت نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة القياسية لفلاندرز.

٣ ـ بلغت نسبة مبادأة التلميذات في الحديث ـ في مدارس المنطقة ذات الدخل المتوسط ـ نسبة منخفضة(٢١).

وبعـد مضي أربـع سنـوات تقـريبًا على دراسته الأولى قام الدكتور باقر وزميله المنصـوري بدراسـة ثانية في مجال تحليل التفـاعل اللفظي بين المعلمين وطلابهم في المدارس الثانوية في محافظة بغداد، وتوصل إلى نتائج مؤكدة لنتائج الدراسة الأولى من حيث ارتفـاع في نسبـة حديث المعلمـين عن النسبة القياسية لفلاندرز، وانخفاض ملحوظ في نسبة حديث الطلاب عن النسبة القياسية لفلاندرز(٢٢).

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الدراسات العربية المذكورة أعلاه تدل على أن المعلم يشكو من ضعف الربط بين ما تعلمه من مفاهيم تربوية خلال فترة إعداده في كليات ومعاهد إعداد المعلمين وكيفية ترجمة هذه المفاهيم إلى واقع فعلي داخل المدرسة. ويشير الدكتور الجبر في ملخص دراسته إلى هذه الظاهرة بقوله «إن الطلاب (طلاب التربية الميدانية) يشكون من عدم ربط المقررات التربوية بالوضع الراهن في المدارس ولم يقوموا بأي دراسـة تتعلق بالعملية التعليمية داخـل المدرسة(٢٣)». وإذا كان هذا هو حال المعلمـين المؤهلين تربـويًّا فما هو حال المعلمين غير المؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بتطبيق

المفـاهيم الـتربـوية؟ أجرى الدكتور محمود السيد سلطان دراسة[٢٤] تجريبية لاختبار المفاهيم التربوية لدى المعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا على مستوى المرحلة الثانوية وتوصل الباحث إلى أنه على الرغم من تفوق المعلم التربوي على زميله غير التربوي في المفاهيم التربوية، وربما في الأداء التربوي إلا أن إعداده نظريًا وتطبيقيًا يحتاج إلى مزيد من الجهد لكي يصل إلى مستوى الأداء والفهم المنشودين للعملية التربوية.

وينصح الباحث في نهاية دراسته بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد المعلمين في كليات وأقسـام الـتربية في الكـويت حتى يتقن المعلمـون المفـاهيم الخـاصـة بمهنة التـدريس. ويؤكد الباحث كذلك على ضرورة تدريب المعلمين غير التربويين حتى يتمكنوا من المفاهيم التربوية للارتفاع بمستوى العملية التعليمية.

إجـراءات البحث

وقد بني البحث على أربع فرضيات واستهدفت التعرف على أنماط التفاعل اللفظي لدى مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويًا والوقوف على أوجـه الشبـه أو الاختلاف بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بسلوكهم اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

ومن أجل الوصول بالبحث إلى أهدافه المنشودة قام الباحث بالإجراءات التالية:

عينة البحث

لقد بلغ عدد المعلمين الحاصلين على الشهادة الجامعية «بكالوريوس» من كلية التربية بالرياض ويعملون حاليا في مجال تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة بالرياض اثنا عشر (١٢) معلما، كما بلغ عدد المعلمين الحاصلين على الشهادة الجامعية «بكالوريوس أو ليسانس» ولم يحصلوا على إعداد تربوي ويعملون حاليًا في

مجال تدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية العامة بالرياض أربعة عشر (١٤) معلمًا. ولقد بلغ عدد أفراد العينة الكلية ستة وعشرين (٢٦) معلمًا.

أداة البحث

استخدم الباحث أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي في ملاحظة سلوك المعلم مع طلابه أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة. وتهتم هذه الأداة بملاحظة السلوك اللفظي فقط وذلك لأن السلوك اللفظي يمكن ملاحظته وضبطه بدقة كبيرة.

وتتكون أداة فلاندرز لملاحظة السلوك اللفظي من ثلاثة أقسام رئيسة وهي: حديث المعلم، وحديث الطلاب، وسلوك مشترك كالصمت والفوضى، وتقسم هذه الأقسام الرئيسة الثلاثة إلى أقسام فرعية كما هو موضح في شكل (١).

رصد أنماط التفاعل اللفظي

رصدت أنماط التفاعل اللفظي أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة وقد تم ملاحظة كل معلم مرتين منفصلتين (حصتين) ولمدة ثلاثين دقيقة في كل مرة. وسجل الملاحظ (الباحث) كل التفاعلات اللفظية التي دارت في حجرة الدراسة بين المعلم وطلابه وذلك باستخدام بطاقة تسجيل مكونة من ثلاثين صفًا وعشرين عمودًا وكان مجموع الخلايا فيها ستمائة خلية تمثل في مجموعها كل ما يحدث من تفاعلات لفظية في الحصة الواحدة. وقد تم تسجيل تلك التفاعلات على شكل سلسلة أرقام مطابقة لأرقام الفئات العشر من نظام فلاندرز، وسجلت كل استجابة لفظية في فترة زمنية محددة مدتها ثلاث ثوان غالبًا. وقد بلغ عدد الأرقام المسجلة لكل معلم ألف ومائتين (١٢٠٠) تسجيل تقريبًا ومدة قدرها ستون دقيقة.

واستخدم الباحث (الملاحظ) أسلوب الملاحظة المباشرة في جمع البيانات عن كل معلم، وذلك بزيارة كل واحد منهم مرتين منفصلتين أثناء تدريسه طلابه داخل حجرة الدراسة.

الفئة الرئيسية	الفئة الفرعية	الأقسام
كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	١ / تقبل المشاعر: حيث يبدو أن المدرس يدرك مشاعر تلاميذه ويؤكد حقهم في التعبير عن هذه المشاعر ولا يقابل ذلك بأي شكل من أشكال العقاب أو الاعتراض. ٢ / الثناء أو التشجيع: يشمل هذا القسم كلمات أو عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المدرس وقد يكون ذلك في صورة إيماءات أو همهمة تؤدي إلى استرسال التلاميذ في الحديث، ويشمل هذا القسم الدعابات المؤدية إلى إزالة التوتر دون أن يكون ذلك على حساب أحد التلاميذ. ٣ / تقبل الأفكار: يشمل هذا القسم تقبل المدرس لأفكار تلاميذه فعندما يقدم التلميذ اقتراحًا ربما يقوم المدرس بتوضيح أو تلخيص ما فهمه التلميذ. ٤ / توجيه الأسئلة: يشمل هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى التلاميذ حول صلب الدرس والتي يتوقع أن يعرف التلاميذ إجاباتها.
	كلام المدرس المباشر	٥ / الشرح والتلقين: يشمل هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة بالمدرس، ويتضمن هذا القسم أيضًا بعض الأسئلة التعبيرية. ٦ / إعطاء التوجيهات: يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته وأوامره. ٧ / النقد وتبريرات السلطة: ويشمل هذا القسم ما يوجهه المدرس من عبارات نقد إلى تلاميذه تستهدف تعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب ويتضمن هذا القسم أيضًا استخدام المدرس للسلطة الذاتية إلى حد بعيد.
كلام التلميذ		٨ / الاستجابة للمعلم: يسجل في هذا القسم كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو نتيجة لسؤال وجهه إليه. ٩ / تحدث التلميذ بمبادرة منه: المقصود هو بدء التلميذ بالحديث دون أن يطلب منه ذلك، ودون أن يكون ذلك نتيجة لتوجيه أو سؤال.
سلوك مشترك		١٠/ الصمت والفوضى: المقصود هو فترات التداخل والاضطراب في الاتصال اللفظي، وكذلك فترات السكون التي لا يتحدث فيها أحد مطلقًا في حجرة الدراسة.

شكل (١)

ملخص لأقسام التفاعل اللفظي
في نظام فلاندرز العشرى

تحليل النتائج

في هذا الفصل سيقوم الباحث بتحليل النتائج التي حصل عليها من خلال المقارنة بين مجمـوعـة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًا فيما يتعلق بأنماط السلوك اللفظي داخل حجرة الدراسة . وقام الباحث بمقارنة متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا مع ما يقابلها من متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا*، ووجد أن مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا قد استخدموا :

١ ـ فئة (٢) «الثناء وتشجيع الطلاب» أكثر من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا وبفـرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية «٢٤» ومستوى دلالة ٠٦ر٠*، غير أن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة كانا أقل من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٢ ـ فئة (٩) «مبادأة الطلاب في الحديث» أفضل من مجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًا وبفرق ذي دلالة إحصائية عند درجة حرية «٢٤» ومستوى دلالة ٠٩ر٠*.

٣ ـ فئة (٤) «توجيه الأسئلة للطلاب» أكثر بقليل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا وبفرق غير دال إحصائيًا*، وأن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أقل بكثير من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٤ ـ فئـة (٥) «الشرح والتلقـين» أقل من مجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويًا وبفرق غير دال إحصائيًا*، وأن متوسطي مجموعتي المعلمين لهذه الفئة أكثر بكثير جدًا من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٥ ـ فئة (٦) «إعطاء التوجيهات»، وفئة (٧) «النقد وتبريرات السلطة» أقل بقليل

---

* انظر ملحق (٢)

** انظر ملحق (١)

من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا وبفروق غير دالة إحصائيًّا*، إلا أن متوسطي مجموعتي المعلمين أقل من المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز**.

٦ ـ فئة (٨) «الاستجابة للمعلم» أفضل من مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا، ولكن بفرق غير دال إحصائيًّا*.

٧ ـ فئة (١) «تقبل مشاعر الطلاب»، وفئة (٣) «تقبل أفكار الطلاب» وفئة (١٠) «الصمت والفوضى» بنسب متساوية تقريبًا مع مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًّا*.

ومن الملاحظ عمومًا أن المعلمين غير المؤهلين تربويًّا قد تحدثوا أكثر بقليل من المعلمين المؤهلين تربويًّا داخل حجرة الدراسة، وحيث إن جل وقت المعلم في كلتا المجموعتين كان منصبًا على الشرح والتلقين، وهذه النسبة مرتفعة جدًّا قياسًا بالنسبة القياسية التي أشار إليها فلاندرز وهي تقريبًا $\frac{١}{٣}$ ثلث وقت الحصة الكلي.

وقبل مناقشة فرضيات البحث يمكن عرض جدول (١) لتوضيح نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا.

وفيما يلي سيقوم الباحث بمناقشة فرضيات البحث وهي:

الفرضية الصفرية الأولى

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًّا ومجموعة المعلمين غيرالمؤهلين تربويًّا فيما يتعلق بنسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة.

---

* انظر ملحق (٢)

** انظر ملحق (١)

جدول (١)

نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين
متوسطي مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا

الفرضيات الصفرية	المعلمون المؤهلون تربويًا		المعلمون غير المؤهلين تربويًا		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة*
	م١	ع١	م٢	ع٢			
الفرضية الأولى	٠٫٧٧٥	٠٫٠٨٠	٠٫٧٩٨	٠٫٠٨٦	٠٫٧١٨	٢٤	غير دال
الفرضية الثانية	٠٫١٥٠	٠٫٠٥٧	٠٫١٢٤	٠٫٠٥٣	١٫٠٢٢	٢٤	غير دال
الفرضية الثالثة	٠٫٣٠٧	٠٫٢٢٥	٠٫٢٦٧	٠٫٢٢٠	٠٫٤٥٩	٢٤	غير دال
الفرضية الرابعة	٣٫٢٩٨	٢٫٣١٩	٢٫٩٤٨	٢٫٩٣٦	٠٫٣٣٢	٢٤	غير دال

م١ = متوسط المجموعة الأولى　　ع١ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى

م٢ = متوسط المجموعة الثانية　　ع٢ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية

* مستوى الدلالة هو ٠٫٠٥ أو أقل

وبالرجوع إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين اتضح أن قيمة «ت» كانت ٠٫٧١ وعند درجة حرية **٢٤** يتضح أن قيمة «ت» غير دالة** إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الأولى.

ومن النظر إلى جدول (١) يتضح أن متوسط حديث المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا كان أكثر من $\frac{٣}{٤}$ وقت الحصة الكلي وهذه نسبة تفوق النسبة القياسية لفلاندرز بكثير، حيث إن فلاندرز أكد نتيجة لأبحاثه الواسعة في هذا الميدان أن النسبة القياسية لحديث المعلم داخل حجرة الدراسة تشكل $\frac{٢}{٣}$ من وقت الحصة الكلي أي ٦٧٪ (انظر ملحق ١).

** وضع الباحث معيارًا لمستوى الدلالة التي يقبلها لنتائجه وهو مستوى ٠٫٠٥ أو أقل وحيث تميل أغلب كتب الإحصاء إلى هذا المعيار.

الفرضية الثانية

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة.

وبالرجوع إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين اتضح أن قيمة «ت» كانت **١ر٢٢** وعند درجة حرية **٢٤** يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الثانية.

ويتضح من جدول (١) أن متوسط حديث طلاب المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا كان أقل من النسبة القياسية التي وضعها فلاندرز وهي **٢١٪***.

وعلى الرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط حديث طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا وطلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلا أن هناك دلائل تشير إلى أن طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا أفضل من طلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بنسبة حديثهم داخل حجرة الدراسة، حيث وجد أن $\frac{١}{٤}$ (أي **٢٥٪**) مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا أتاحوا لطلابهم فرصة التحدث داخل حجرة الدراسة بنسبة **٢١٪** فأكثر من وقت الحصة الكلي، غير أن $\frac{١}{٨}$ (أي **١٤ر٣٪**) مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا فقط أتاحوا لطلابهم التحدث داخل حجرة الدراسة بنسبة **٢١٪** فأكثر من وقت الحصة الكلي.

الفرضية الصفرية الثالثة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في نسبة التأثير الغير المباشر إلى التأثير المباشر I/D ratio داخل حجرة الدراسة.

---

* انظر ملحق (١)

من النـظر إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» (١) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين يتضح أن قيمة «ت» كانت **٤٥٩ر٠**، وعند درجةحرية **٢٤** يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الثالثة.

ويتضح من جدول (١) الخاص بالمعلمين المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم الغير المباشر إلى حديثه المباشر i/d ratio يساوي **٣٠٧ر٠**، وهذه دلالة على أن المعلمين المؤهلين تربـويًا هم عمومًا مباشرون في حديثهم مع طلابهم. وتبين أن **٣ر٨٣٪** من المعلمين المؤهلين تربويًا هم مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الدراسة لأنهم حصلوا على i/d ratio أقل من ٤٠ر٠ .

ويتضح من جدول (١) الخاص بالمعلمين الغير المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم الغير المباشر إلى حديثه المباشر i/d ratio يساوي **٢٦٧ر٠** وهذه دلالة على أن المعلمين الغير المؤهلين تربويًا هم عمومًا مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الـدراسـة لأنهم قد حصلوا على i/d ratio أقـل من ٤٠ر٠ . وتبين أن **٧ر٨٥٪** من المعلمين غير المؤهلين تربويًا هم مباشرون في حديثهم مع طلابهم داخل حجرة الدراسة لأنهم قد حصلوا على i/d ratio أقل من ٤٠ر٠ .

الفرضية الرابعة

لا يوجـد فرق ذو دلالـة إحصائية بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا ومجموعة المعلمـين غير المؤهلين تربـويًا في نسبـة تأثير السلوك المحفز إلى السلوك المقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة.

ومن النظر إلى جدول نتائج تطبيق اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين يتضح أن قيمة «ت» كانت **٣٣٢ر٠** ، وعند درجة حرية **٢٤** يتضح أن قيمة «ت» غير دالة إحصائيًا، وبذلك تتأكد صحة الفرضية الرابعة.

ويتبين من جدول (١) الخاص بالمعلمين المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم المحفز إلى حديثه المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة يساوي ٣٫٢٩٨ وهذه دلالة على أن المعلمين المؤهلين تربويًا قد استخدموا التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر بثلاثة أضعاف تقريبًا من استخدامهم للتأثير المقيد لسلوك الطلاب.

وتبين من جدول (١) الخاص بالمعلمين غير المؤهلين تربويًا أن متوسط حديث المعلم المحفز إلى حديثه المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة يساوي ٢٫٩٤٨ وهذه دلالة على أن المعلمين غير المؤهلين تربويًا قد استخدموا التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر بثلاثة أضعاف تقريبًا من استخدامهم للتأثير المقيد لسلوك الطلاب.

الخلاصة والتوصيات

كلية التربية كمؤسسة تربوية اجتماعية لها أهدافها الواضحة المحددة الرامية إلى خدمة أبناء المجتمع، يتوقف نجاحها على مدى تحقيقها لأهدافها المنشودة. وهدف كلية التربية الأساسي هو إعداد معلمين متخصصين في مختلف فروع المعرفة للاضطلاع بدورهم في تعليم النشء. ولقياس مدى تحقيق مثل هذا الهدف أساليب كثيرة ومتنوعة، إلا أن أسلوب قياس أداء الخريجين أثناء قيامهم بالتفاعل الحقيقي مع طلابهم داخل حجرة الدراسة يعتبر من أنجح هذه الأساليب. وعلى ضوء ذلك فقد استخدم الباحث أسلوبًا موضوعيًا ودقيقًا، هو أسلوب تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة بغرض الوصول إلى معرفة الكفاءة التدريسية لدى المعلمين.

وكانت مشكلة البحث هي معرفة مدى فاعلية المعلم المؤهل تربويًا عند مقارنته بالمعلم غير المؤهل تربويًا فيما يتعلق بتفاعله اللفظي مع طلابه أثناء تدريس المواد الاجتماعية داخل حجرة الدراسة.

وأصبح لزامًا على كلية التربية أن تهتم بالواقع الذي تعيشه المدارس بصفة عامة وبالوقوف على أداء وممارسات المعلمين الفعلية أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة بصفة خاصة لتتمكن من مراجعة وتطوير برامجها الخاصة بإعداد معلمي المستقبل بصورة دورية وعلى أساس علمي واقعي دقيق كي يتسنى لها الربط بين النظرية والتطبيق. وأن تعد أجيالاً من المعلمين الواعين القادرين على ترجمة الأفكار النظرية إلى واقع محسوس يزيدهم قدرة وثقة بأنفسهم وبمهنة التعليم وبالتالي يرقى بتحصيل الطالب العلمي إلى أفضل مستوى. إلا أن التشابه الكبير بين مجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا فيما يتعلق بالأنماط السلوكية أثناء عملية التدريس تثير تساؤلات كثيرة حول كفاءة برامج إعداد المعلم.

ومن قراءة جداول الدراسة يتضح أن مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا لم تتميز تميزًا حقيقيًا عن مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا إلا في استخدام فئة ٢ (الثناء وتشجيع الطلاب) وفي استخدام فئة ٩ (مبادأة الطلاب في الحديث).

وعلى الرغم من تميز مجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا على مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا في استخدام الأنماط السلوكية التالية: توجيه الأسئلة (فئة ٤)، الشرح والتلقين (فئة ٥)، إعطاء التوجيهات (فئة ٦)، النقد وتبريرات السلطة (فئة ٧)، والاستجابة للمعلم (فئة ٨) إلا أن الفروق بينهما كانت بسيطة غير مشجعة وغير دالة إحصائيًا، وتبين من الجداول أيضًا أن مجموعتي المعلمين تساويتا تمامًا في استخدام الأنماط السلوكية التالية: تقبل مشاعر الطلاب (فئة ٢)، تقبل أفكار الطلاب (فئة ٣)، والصمت والفوضى (فئة ١٠)*.

وبعد مقارنة متوسط كل فئة من الفئات العشر لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًا مع المتوسط القومي الذي أشار إليه فلاندرز** اتضح أن المتوسط القومي

* انظر ملحق (٢).
** انظر ملحق (١).

عند فلاندرز أفضل من كل متوسطات الفئات العشر لدى مجموعتي المعلمين ما عدا فئتين فقط هما: فئة ٦ (إعطاء التوجيهات)، وفئة ٧ (النقد وتبريرات السلطة). حيث ثبت أن مجموعتي المعلمين قد استخدمتا هاتين الفئتين المذكورتين أعلاه بنسب أقل من المتوسط القومي عند فلاندرز، وهذه نتيجة مشجعة لكن قد يكون السبب الحقيقي وراء ذلك هو وجود الملاحظ (الباحث) داخل حجرة الدراسة قد أثر بطريقة أو أخرى على انضباط الطلاب، أو قد يعزى هذا الأمر إلى احترام المعلم لوجود الملاحظ معه داخل حجرة الدراسة مما دفعه إلى الإقلال من إعطاء التوجيهات وتقديم الانتقادات للطلاب.

ومما لا شك فيه هو أن سرعة الإدراك والفهم لدى الطلاب متفاوتة وليست على مستوى واحد، بيد أن مجموعتي المعلمين لم تراع تلك الفروق الفردية بين الطلاب ولم تمنحهم وقتًا كافيًا للتفكير بعد توجيه السؤال مما أدى إلى اقتصار المشاركة داخل حجرة الدراسة على عدد قليل جدًّا من الطلاب الذين غالبًا ما يستجيبون لأسئلة المعلم، وقد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام المعلم الكبير بتوجيه أسئلة قصيرة مقيدة غالبًا ما تكون الإجابة عليها متوقعة سلفًا مثل «كم هم عدد سكان بلاد الأسكيمو؟»؛ «أين وقعت معركة كذا؟». . الخ ويمثل هذا النوع الغالبية العظمى من أسئلة المعلم، وبذا لا يرى المعلم ما يبرر إعطاءه وقتًا لتفكير الطلاب بعد طرحه السؤال عليهم. أو قد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام المعلم بالمقرر الدراسي أكثر من اهتمامه بالطلاب وبمدى فهمهم واستيعابهم، خاصة وأن المعلم مقيد بفترة زمنية محددة للانتهاء من المقرر الدراسي.

والتربية الحديثة تهتم بالجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وتعتبرها واحدًا من أهدافها، غير أن مجموعتي المعلمين لم تستخدم فئة ١ «تقبل مشاعر الطلاب» البتة وقد يكون سبب ذلك هو أن مفهومهم عن عملية التدريس على أنها تقديم حقائق وأفكار ومعلومات وليست التعامل مع ما يشعر به الطلاب من ارتياح أو عدمه تجاه قضية معينة على اعتبار أن حجرة الدراسة ليست عيادة نفسية. وقد يكون المعلم محقًّا بهذا الرأي لكن لا يمنع من تخصيص وقت لا يتعدى ١ ٪ واحد بالمائة من وقت الحصة الكلي لتقبل مشاعر الطلاب (فئة ١).

وفيما يلي سيتم تلخيص نتائج فرضيات البحث التالية :

١ ـ الفرضية الأولى : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بنسبة حديث المعلم داخل حجرة الدراسة .

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين ، وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الأولى . ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي :

عندما يكون دور المعلم داخل حجرة الدراسة هو فقط نقل المعلومات والحقائق من الكتاب المدرسي وتلقينها للطلاب فمن الطبيعي ألا توجد فروق بين المعلمين المؤهلين والمعلمين غير المؤهلين تربويًّا على اعتبار أن جلّ اهتمامهم سوف ينصب على محتوى المادة الدراسية وإهمال تنمية شخصية المتعلم الأخرى .

وما زال ينظر إلى دور المعلم على أنه دور يتسم بالإيجابية وتحمل أعباء التحدث طوال وقت الحصة تقريبًا ، في حين يتصف دور الطالب بالسلبية وحسن الاستماع واستقبال المعلومات على أنها حقائق غير قابلة للنقاش . وأثبتت نتائج الدراسة صحة ذلك عندما خصص مجموعتي المعلمين وقتًا يقرب من ٧٪ فقط من وقت الحصة الإجمالي للفئات الثلاث التالية : وهي : تقبل مشاعر الطلاب ، الثناء وتشجيع الطلاب ، وتقبل أفكار الطلاب .

وبذا يمكن القول إن المعلم ينبغي أن يفهم دوره أثناء عملية التدريس في ضوء المستحدثات التربوية الجديدة التي تخدم أغراض التربية وأن يدرك أن دور الطالب دور إيجابي يمكن أن يتفاعل مع زملائه ومعلميه في جو اجتماعي ديموقراطي سليم ، حيث لا يمكن أن يتعلم الطالب عن طريق السماع واستقبال المعرفة فقط بل يجب أن يسهم مساهمة فعالة في الوصول إلى المعرفة .

٢ ـ الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين فيما يتعلق بنسبة حديث الطلاب داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين، وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الثانية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

يتكون حديث الطلاب عمومًا من مصدرين أساسيين حسب نظام فلاندرز العشرى وهما:
١ ـ حديث الطالب كاستجابة لحديث المعلم، و٢ ـ حديث الطالب بمبادأة منه. ويمثل المصدر الأول ٨٩٪ تقريبًا من حديث طلاب المعلمين المؤهلين تربويًا و٩٦٪ من حديث طلاب المعلمين غير المؤهلين تربويًا، في حين لا تمثل مبادأة الطالب في الحديث إلا نسبة ضئيلة جدًا. وإن دل ذلك على شيء، فإنما يدل على أن حرية الكلام داخل حجرة الدراسة هي وقف على المعلم فقط، أما موقف الطالب فهو موقف الضعيف المطيع الذي لا يتكلم إلّا إذا طلب منه ذلك. ومن خلال ذلك يتضح أن المعلم هو صاحب النفوذ والحق في التحدث داخل حجرة الدراسة وأدى ذلك إلى زيادة نسبة حديثه في حين انخفضت نسبة حديث الطلاب، وهذا أمر طبيعي حيث عندما تزداد نسبة حديث المعلم تقل نسبة حديث الطلاب والعكس صحيح، حيث إن العلاقة بينهما عكسية. ومن ذلك يلاحظ أن الطلاب مقيدون بالاستجابة لأسئلة المعلم وليس من حقهم الخروج عن ذلك ـ إلا ما ندر ـ وهذا ما يتعارض مع نظرة التربية الحديثة التي ترى ضرورة أن يعبر الطالب عن آرائه الخاصة بحرية. وأن يتفاعل مع بيئته المادية والاجتماعية بروح ديموقراطية، وحيث إن خشية الطالب في الإفصاح عن رأيه سوف تؤدي إلى خلق شخصية مترددة وضعيفة لا تستطيع الإسهام الحقيقي في بناء هذا المجتمع.

وفي ضوء ذلك ينبغي على المعلم أن يحث ويشجع طلابه على التفاعل الحقيقي داخل حجرة الدراسة وأن يتدرب على استخدام مهارات الاتصال اللفظي في سبيل

التقرب إلى الطلاب وكسب ثقتهم. ومن الضروري جدًّا أن يدرك المعلم العلاقة الإيجابية بين مشاركة الطلاب الفعلية داخل حجرة الدراسة وتحصيلهم الدراسي، حيث إن الباحث أشار إلى هذه العلاقة في الفصل الثاني (دراسات سابقة).

٣ ـ الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في نسبة التأثير الغير المباشر i/d ratio داخل حجرة الدراسة.

اتضح من نتائج البحث أن أكثر من $\frac{٤}{٥}$ مجموعتي المعلمين كانوا مباشرين في تأثيرهم، أي أنهم استخدموا عمومًا الكلام المباشر أكثر من الكلام الغير المباشر، ويرجع ذلك إلى ما تقدم ذكره عند مناقشة سبب زيادة نسبة حديث المعلمين وانخفاض نسبة حديث الطلاب على اعتبار أن المعلمين عمومًا يميلون إلى استخدام أسلوب الشرح والتلقين وضبط النظام داخل حجرة الدراسة أكثر من استخدام أسلوب تقبل مشاعر وأفكار الطلاب وتشجيعهم على المشاركة. وقد يعزى سبب ذلك إلى تأثير التوجيه الذي يتلقاه المعلم من المدير أو الموجه التربوي أو كليهما، حيث إنهم يحرصون على ضبط النظام أثناء التدريس والاهتمام بالمادة الدراسية أكثر من الاهتمام بمشاعر وأفكار الطلاب التي قد تؤدي إلى خلق جو اجتماعي داخل حجرة الدراسة يتعذر معه على المعلم أن يسير بالسرعة المطلوبة لإنهاءمادته الدراسية في وقتها المحدد. ويرى الباحث أن سبب اهتمام المعلمين بالأسلوب المباشر في التدريس هو تأثرهم بالأساليب التقليدية في التدريس التي لا تحتاج إلى مهارات كثيرة في تطبيقها وتمنحهم الإحساس بالسلطة والنفوذ داخل حجرة الدراسة، وبالتالي تحجب عن الطلاب نواحي الضعف والقصور التي يعانون منها.

وفي ضوء ما تقدم تبين أن المعلمين لم يستخدموا التأثير الغير المباشر بالدرجة المطلوبة على الرغم من علاقته الواضحة بتحصيل الطلاب الدراسي، ولذا أصبح من الضروري أن تهتم برامج إعداد المعلمين في إكساب طلابها مهارات في كيفية تقبل مشاعر وأفكار الطلاب ثم حفزهم وتشجيعهم للاشتراك الفعال أثناء التدريس،

وسيؤدي هذا الاتجاه بطبيعة الحال إلى القضاء على أسلوب الإلقاء والسيطرة وكبت حرية الطلاب في إبداء الرأي أثناء عملية التدريس.

٤ ـ الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين في نسبة تأثير السلوك المحفز إلى السلوك المقيد لحرية الطلاب i/d ratio داخل حجرة الدراسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المعلمين وبذلك تأكدت صحة الفرضية الصفرية الرابعة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما يلي:

إن حديث المعلم المحفز مبني أساسًا على تقبل المشاعر، والثناء والتشجيع، وتقبل الأفكار؛ أما حديث المعلم المقيِّد لحرية الطلاب، فهو مبني على إعطاء التوجيهات والنقد وتبرير السلطة. وتبين من نتائج الدراسة أن المعلمين عمومًا استخدموا أسلوب التأثير المحفز لسلوك الطلاب أكثر من أسلوب التأثير المقيد لسلوك الطلاب، إلا أن الباحث يُرجع سبب ذلك إلى أن دور المعلم غالبًا دور الإيجابي المسيطر عن طريق استخدامه أسلوب الإلقاء والتلقين الذي يشغل فيه معظم وقت الحصة في الحديث؛ لذا لا يجد ما يبرر استخدام أسلوب تقديم توجيهات أو انتقادات للطلاب خاصة وأن موقف الطالب داخل حجرة الدراسة هو موقف سلبي ومستقبل للمعلومات ولا يتكلم إلا إذا طلب منه ذلك. وقد يعزى سبب انخفاض نسبة تقديم التوجيهات والانتقادات إلى تأثير وجود الملاحظ (الباحث) داخل حجرة الدراسة.

وبذا يمكن القول إن تأصيل اتجاه احترام وقبول شعور وأفكار الطلاب وتشجيعهم على إبداء آرائهم في جو اجتماعي ديموقراطي سليم أصبح أمرا يجب أن يتأكد عليه برامج إعداد المعلمين.

التوصيـات

١ ـ تبـين من نتائج هذا البحث أن المعلمين يستخدمون غالبًا أسلوب الإلقاء والتلقـين أثناء التدريس دون الاهتمام بمشاركة الطلاب؛ لذا أصبح من الضروري إكساب معلم المواد الاجتماعية أثناء الخدمة في التعليم مهارات لازمة وأساسية بطرق التدريس الحديثة المبنية على أسلوب تحليل التفاعل اللفظي.

٢ ـ أسفرت نتائج هذا البحث عن تأثر خريجي كلية التربية بالأساليب التقليدية في التدريس المبنية أساسًا على الإلقاء وتقديم المعلومات والحقائق دون تشجيع الطالب في الكشف عن المعـرفة بطريقته الخاصة، لذا نوصي بأهمية إدخال أساليب تدريس حديثـة في برنـامـج إعداد معلم المواد الاجتماعية في كلية التربية مثل أسلوب تحليل التفـاعـل اللفـظي الذي يعين الدارس على الربط بين الجوانب النظرية والممارسات العملية داخل حجرة الدراسة.

٣ ـ ضرورة إكسـاب المعلم مهارات في كيفية الاهتمام بمشاعر وأفكار الطلاب وحثهم وتشجيعهم على المشاركة الفعالة أثناء التدريس حتى يتمكن الطالب من إبداء رأيه بحرية وفي جو دراسي تسوده المحبة والشعور بالاحترام.

٤ ـ ينبغي إكساب المعلم مهارات في كيفية صياغة وطرح الأسئلة المفتوحة التي تحث الطالب على المبادأة في الحديث والتعبير عن رأيه أثناء عملية التدريس، حيث إن الاكتفاء فقط بالأسئلة القصيرة المتعلقة مباشرة بمحتوى المادة الدراسية لا تمنح الطالب فرصة التعبير عما يدور حوله من قضايا وأفكار.

٥ ـ ضرورة إدراك المعلم لأهمية إعطاء الطلاب فرصة كافية من الوقت بعد توجيهه للسؤال حتى يتسنى للطلاب فرصة التفكير على اعتبار أنهم ليسوا على مستوى واحد من سرعة التفكير والإدراك، وبذا تتحقق فائدة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ومشاركة أكبر عدد ممكن منهم في الاستجابة للمعلم.

٦ ـ يجب أن يدرك طالب كلية التربية أن منحه الطلاب حرية الإفصاح عن مشاعرهم وآرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على اتخاذ مواقف أكثر إيجابية في جو اجتماعي ديموقراطي يخلق إيجابية وشعور بالرضا لدى الطلاب تجاه المعلم خاصة والتعليم عامة مما يؤدي إلى رفع مستوى التعليم كمًّا ونوعًا .

٧ ـ يجب أن يعرف طالب كلية التربية أن كبح حرية الطلاب وتقييدها إلى درجة كبيرة يشكل لديهم مواقف سلبية نحو التعليم عامة ويتعارض مع أهداف التربية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالجوانب الانفعالية affective domain لدى الطلاب .

٨ ـ أسفرت نتائج البحث عن أن المعلمين يهتمون كثيرًا بأسلوب التلقين وتقديم المعلومات والحقائق أثناء التدريس وبدون اهتمام يذكر لمشاركة الطلاب اللفظية داخل حجرة الدراسة، ويدل ذلك دلالة أكيدة على تركيز المعلمين على المستويات الدنيا للمعرفة كالتعرف والحفظ والاستظهار. لذا ينبغي أن تتضمن برامج إعداد معلم المواد الاجتماعية بكلية التربية التركيز على المستويات العليا للمعرفة كالتطبيق والتحليل والتقويم .

توصيات بمواضيع تحتاج إلى دراسات أكثر:

١ ـ ينبغي إجراء دراسة واسعة على مدن أو مناطق أخرى في المملكة للتأكد من صدق وثبات أداة البحث.

٢ ـ ينبغي إجراء دراسة أنماط السلوك اللفظي لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا في مجالات تدريس المواد الأخرى لمعرفة صحة ما جاءت بها هذه الدراسة من نتائج .

٣ ـ ينبغي القيام بدراسة أنماط السلوك اللفظي لمجموعتي المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويًّا على مستوى المرحلة المتوسطة للتأكد من صدق نتائج هذا البحث.

٤ ـ ينبغي إجراء دراسة لقياس مدى فاعلية البرنامج التربوي في إعداد معلم المواد الاجتماعية باستخدام طرق وأساليب أخرى غير أسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثناء التدريس للتأكد من صحة وثبات نتائج هذه الدراسة.

ملحق (١)

المتوسط القومي لتكرارات الفئات عند فلاندرز ومتوسطي تكرارات الفئات للمعلمين المؤهلين تربويًا والمعلمين غير المؤهلين تربويًا

		الفئة	المتوسط القومي* لتكرارات الفئات عند فلاندرز (نسبة قياسية)	متوسط تكرارات مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا	متوسط تكرارات مجموعة المعلمين الغير المؤهلين تربويا
كلام المعلم	كلام المعلم غير المباشر	١ / تقبل المشاعر	٪١	صفر	صفر
		٢ / الثناء والتشجيع	٪٥	٪٤ر٠٩	٪٢ر٧
		٣ / تقبل الأفكار	٪٨	٪٣ر١٨	٪٣ر١٨
		٤ / توجيه الأسئلة	٪١٤	٪٩ر١١	٪٨ر٦٢
	كلام المعلم المباشر	٥ / الشرح والتلقين	٪٣٤**	٪٥٨ر٦	٪٦٢ر٢
		٦ / إعطاء التوجيهات	٪٤	٪٢ر٠٨	٪٢ر٤١
		٧ / النقد وتبرير السلطة	٪١	٪٠ر٥٨	٪٠ر٧
	كلام الطلاب	٨ / الاستجابة للمعلم			
		٩/ تحدث الطالب بمبادأة منه	٪٢١	٪١٥ر٠٦	٪١٢ر٤٦
	سكوت مشترك	١٠/ الصمت والفوضى	٪١٢	٪٧ر٢٩	٪٧ر٧

* **Keith Jones** and **Ann Sherman.** "Two Approaches to Evalution", *Journal of the Educational Leadership* Vol. 37 (April 1980), p. 555.

** **E. J. Amidon,** and **N. A. Flanders,** "The Role of the Teacher in the Classroom," Minneapolis: Association for Productive, 1967. p. 69.

ملحق (٢)

متوسط فروق الفئات العشر لمجموعة المعلمين المؤهلين تربوياً وبمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربوياً

الفئـــة	م١*	ع١*	م٢*	ع٢*	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
١/ تقبل المشاعر	صفر	صفر	صفر	صفر	صفر	٢٤	غير دال
٢/ الثناء والتشجيع	٢٣٫٣٧٥	١٢٫٧٥١	١٥٫١٤٣	٨٫٥٤٣	١٫٩٦٠	٢٤	دال عند مستوى ٠٫٠٦
٣/ تقبل الأفكار	١٨٫٢٠٨	٨٫٩٣٠	١٨٫٢١٤	١٠٫١٦٧	٠٫٠١٦	٢٤	غير دال ٠٫٩٩٨
٤/ توجيه الأسئلة	٥٢٫٠٨٣	٢٧٫٤٠٤	٤٧٫٩٢٨	٢٣٫٦٢١	٠٫٤١٥	٢٤	غير دال ٠٫٦٨
٥/ الشرح والتلقين	٣٣٥٫٠٨	٨٧٫٥٣٢	٣٤٥٫٧٥	٨٣٫٨٤٢	٠٫٣١٧	٢٤	غير دال ٠٫٧٥٤
٦/ إعطاء التوجيهات	١١٫٩١٦	٤٫٩٢١	١٣٫٣٥٧	٥٫٨٨١	٠٫٦٦٩	٢٤	غير دال ٠٫٥٠٩
٧/ النقد وتبرير السلطة	٣٫٣٣٣	٣٫٠٢٥	٣٫١٧٨	٤٫٠٥٠	٠٫١٠٩	٢٤	غير دال ٠٫٩١٤
٨/ الاستجابة للمعلم	٧٧٫٧٥٠	٣٣٫٦٨١	٦٦٫٤٦٤	٣٠٫٥١٤	٠٫٨٩٦	٢٤	غير دال ٠٫٣٧٩
٩/ تحدث الطالب بمبادأة منه	٨٫٣٧٥	١١٫٤١٩	٢٫٨٢١	٣٫٥٩٢	١٫٧٢٧	٢٤	دال عند مستوى ٠٫٠٩
١٠/ الصمت والفوضى	٤١٫٦٦	١٦٫٤٧٨	٤٢٫٥٧	٢١٫٨٩٠	٠٫١١٧	٢٤	غير دال ٠٫٩٠٨

م١* = المتوسط لمجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا.
م٢ = المتوسط لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا.
ع١ = الانحراف المعياري لمجموعة المعلمين المؤهلين تربويًا.
ع٢ = الانحراف المعياري لمجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويًا.

التعليقات

(١) **N. A. Flanders,** *Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers* (Ann Arbor: University of Michigan, 1965), pp. 53-65.

(٢) **N. A. Flanders,** "Some Relationships among Teacher's Influence, Pupil Attitudes, and Achievement", in *Interaction Analysis: Theory, Research and Application,* eds. E. J. Amidon and J. B. Hough (Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1967), pp. 225-27 .

(٣) **E. Amidon,** and **N. A. Flanders,** "The Effects of Direct and Indirect Teacher Influence on Dependent-prone Students Learning Geometry," *Journal of Educational Psychology,* 52 (December 1961), 286-91.

(٤) **Lois Nelson,** "Teacher Leadership: An Empirical Approach to Analyzing Teacher Behaviour in the Classroom", *Classroom Interaction Newsletter,* 2 (Nov., 1966), pp. 31-32.

(٥) **W. S. La Shier, Jr.,** "The Use of Interaction Analysis in BSCS Laboratory Black Classroom," paper read at the National Science Teachers Association Meeting, New York City, April 3, 1966.

(٦) **Norma Furst,** "The Effects of Training in Interaction Analysis on the Behavior of Student Teachers in Secondary Schools," paper read at the American Educational Research Association Meeting, Chicago, February, 1965.

(٧) **R. Soar,** "An Integrative Approach to Classroom Learning," Public Health Service, Final Report, No. 7- RII MHO 2045 - Philadephia: Temple University, 1966.

(٨) **W. A. Weber,** "Teacher and Public Creativity" unpublished doctoral dissertation, Temple University, Philadelphia, 1967.

(٩) **Betty Schartz,** "An Experimental Study Comparing the Effects of Recall by Children in Direct and Indirect Teaching Methods as a Tool of Measurement," unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania State University State College, 1963.

(١٠) **E. R. Powell,** "Some Relationships Between Classroom Process and Pupil Achievement in the Elementary School," unpublished doctoral dissertation, Temple University, 1968.

(١١) **D. Berliner,** "Tempus Educare," in *Research on Teaching Concepts, Findings and Implications,* edited by P. Peterson and H. Walberg, pp. 120-135 (Berkeley, Cal.: Mc Cutchan, 1979).

(١٢) **D. Gaver,** and **H.C. Richards,** "Dimensions of Naturalistic Observation for The Prediction of Academic Success," *The Journal of Educational Research* 72 (1979), 123-127.

(١٣) **J.A. Stallings,** "How Instructional Processes Relate to Child Outcomes in a National Study of Follow Through," *Journal of Teacher Education,* 27 (1976), 43-47.

(١٤) **B. Rosenshine,** *Teaching Behaviors and Student Achievement* (Slough, Eng.: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971).

(١٥) **J.E. Brophy,** "Teacher Behavior and Student Learning," *Journal of the Educational Leadership,* 37, No.1 (Oct. 1979), 36.

(١٦) **M. Chilcoat,** "A Pilot Study for Determining Effects of Microteaching and Interaction Analysis on the Verbal Behavior of Selected Social Science Student Teachers," *Dissertation Abstracts,* 36 (June 1976), 7999-A.

(١٧) **L.L. Marazza,** "The Effects of Training in Interaction Analysis and Questioning Strategies on Selected Characteristics of Secondary Student Teachers," *Dissertation Abstracts,* 35 (July 1974), 305.

(١٨) **R.C. Edelson**, "An Examination of The Relationships between Teacher Openness and Student Participation in Secondary Social Studies Classes," in **Paul R. Wrubel** and **Roosevelt Ratliff**, "*Social Studies Dissertations 1973-1976*. (Boulder, Colo. S.S. Education Consortium Inc., 1978).

(١٩) أحمد حسين اللقانى، **تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٨م.

(٢٠) أحمد خليل حسن، «أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء»، **رسالة الخليج العربي**، ع ١١ ، السنة الرابعة، ١٤٠٤هـ، ص ص ٥٥ ـ ٨٩ .

(٢١) صباح باقر وآخرون، «تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسات اللغة الإنجليزية وطالباتهن في الصفوف السادسة الإعدادية (الثانوية) للبنات»، **المستخلصات التربوية والنفسية من عام ١٩٦٧م إلى عام ١٩٨٢م** (بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ١٩٧٨م).

(٢٢) صباح باقر ومحسن مجيد المنصوري، «تحليل التفاعل اللفظي بين مدرسي الكيمياء وطلبتهم في بعض المدارس الإعدادية (الثانوية) للبنين في محافظة بغداد»، **المستخلصات التربوية والنفسية من عام ١٩٦٧م إلى عام ١٩٨٢م** (بغداد: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، ١٩٧٨م).

(٢٣) سليمان محمد الجبر، «المشكلات التي تواجه طلاب المواد الاجتماعية في التربية الميدانية»، بحث منشور في مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٠٤هـ.

(٢٤) محمود السيد سلطان، **دراسة تجريبية لاختيار بعض المفاهيم التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية من مختلف التخصصات بالكويت** (الكويت: مؤسسة علي جراح الصباح، ١٩٧٨م).

A Comparative Study Between Qualified and Unqualified Teachers in Terms of their Verbal Interaction Patterns with Students in the Classroom

Abdul-Aziz A.Al-Babtain
Assistant Prof., Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of this research was to investigate the differences between qualified and unqualified high school social science teachers in terms of their verbal interaction patterns with students in the classroom in Riyadh city.

The sample studied consisted of 12 qualified and 14 unqualified high school social science teachers in Riyadh city. The observer visited each teacher in the sample twice and recorded his verbal interaction patterns with students in the classroom by using the Flanders Interaction Analysis Categories.

The study was based upon four null hypotheses to determine the presence of significant differences between qualified and unqualified groups of teachers when they interacted verbally with their students in the classroom. The T. tests were calculated for each hypothesis.

The researcher found that there were no significant differences between the two groups of teachers in terms of their verbal interaction patterns with students in the social science classroom.

مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي و مدي تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض

د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين(*)

المقدمة :

إن التغيرات السريعة التى يعيشها المجتمع السعودى فى شتى مرافق الحياة ضاعفت من جهود المسؤولين عن التربية والتعليم فى سبيل توفير القوى البشرية المؤهلة لمقابلة احتياجات المجتمع المتنامية. وعلى الرغم من أن التربية «كما يرى الكثير لم تشهد من التغيير والتطوير ما يجعلها قادرة على مواكبة التغييرات السريعة التى يشهدها المجتمع» [١،ص١١]، إلا أنها ما زالت تعد هى المصدر الرئيسى فى امداد المجتمع باحتياجاته الملحة من القوى البشرية المؤهلة. ويسهم النظام التربوى فى المجتمعات الحديثة بشكل عام بدور فاعل وبناء فى تحقيق أهداف تلك المجتمعات وتطلعاتها المستقبلية. ويتطلب قيام النظام التربوى بدوره الريادى على توافر عدة عوامل يأتى فى مقدمتها الأهتمام بالمعلم، حيث أن المعلم يمثل أحد الاركان الأساسية التى تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية. إن حسن اختيار المعلم، ونوعية اعداده، وانتقاء أساليب تدريبه ومتابعته، وتلبية متطلباته هى مؤشرات دالة على مستوى الاهتمام بالمعلم وتطوير امكاناته وأدائه.

ومن هنا جاء اهتمام دول العالم بالتوجيه التربوى على اعتباره الأسلوب الأنسب فى تطوير المعلم وتنمية قدراته أثناء الخدمة فى مهنة التعليم .كما أن المسؤولين عن التعليم السعودى أولو عناية خاصة بالتوجيه عن طريق تغيير مسمى التفتيش وأساليبه وممارساته التقليدية إلى مسمى التوجية التربوى الذى يهدف إلى تحسين عمليتى التعليم والتعلم ويتخذ من عملية التعاون والعلاقات الإنسانية المتميزه بين العاملين فى حقل التعليم مسلكاً له. وفى ضوء ذلك تم تزويد الموجه التربوى السعودى بعدد من الأساليب الاشرافية ليمارس مهامه المنوطة به فى حقل التعليم على المستوى المنشود. إلا أن هناك ما يشير إلى قصور فى تنفيذ أساليب التوجية التربوى فى ميدان التعليم نتيجه لوجود مشكلات تحول دون تحقيق ذلك [٢، ص ص ١٥٥ - ١٥٧]. فضلاً عن أن تنويع أساليب التوجيه التربوى ينطلق أساساً من مراعاة للفروق الفردية بين المعلمين الذين لا يستجيبون بطريقة واحدة لأسلوب اشرافى واحد نتيجة لاختلافهم فى الخصائص الشخصية والمهنية [٣،ص ٤٤٣].

وتتمحور الدراسة الحالية حول آراء موجهى المواد الدراسية فى مستوى أهمية أساليب التوجية التربوى ومستوى تطبيقها فى ميدان التعليم وتحديد أهم المشكلات التى تحد من استخدام هذه الأساليب.

(*) الأستاذ المشارك في قسم التربية - كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض

مشكلة الدراسة :

خطت وزارة المعارف خطوات واسعة في العناية بالتوجيه التربوي الذي يعد أحد العناصر الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية من خلال ما يسهم به من تحسين لمستوى أداء المعلم وتطويره، وحين تم تغيير مسمى التفتيش إلى مسمى التوجيه التربوي في عام ١٣٨٧هـ لم يكن مجرد تغيير في المسمى فقط بل كان تغييراً في الأهداف والأساليب والممارسة. ونظراً لحرص وزارة المعارف على تطبيق أساليب حديثة في مجال التوجيه التربوي فإنها قد تواجه مشكلات في هذا الصدد. وللوقوف على تلك المشكلات وعلاجها تستلزم القيام بدراسة ميدانية في مجال أساليب التوجيه التربوي المعتمدة من قبل وزارة المعارف وتحديد الصعوبات التي تعيق تطبيق تلك الأساليب. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي : « **ما مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟** »

أهمية الدراسة :

١- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التوجيه التربوي الفني الذي يمثل حلقة الوصل بين مستوى التخطيط التربوي والتطبيق العملي في ميدان التعليم .

٢- التعرف على مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها الفعلي من قبل موجهي المواد الدراسية العاملين بالتعليم العام في مدينة الرياض .

٣- التعرف على أهم المشكلات التي تحد من فاعلية موجهي المواد الدراسية في استخدام أساليب التوجيه التربوي ، مما قد يتيح الفرصة للقيام بدراسات أخرى في هذا المجال.

٤- تقديم اقتراحات وتوصيات في ضوء ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج قد تفيد في تحسين مستوى استخدام موجهي المواد الدراسية لأساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام.

تساؤلات الدراسة :

١- ما مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي المستخدمة في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

٢- ما مدى تطبيق أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر

موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض؟

٣- ما مستوى العلاقة بين أهمية أساليب التوجيه التربوي وتطبيقها في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

٤- ما المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

٥- ما المقترحات التي يراها أفراد الدراسة للتغلب على حدة المشكلات التي تواجه تطبيق أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام ؟

حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على موجهي المواد الدراسية في التخصصات التالية: العلوم الشرعية، اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، العلوم، اللغة الانجليزية وذلك في مدارس التعليم العام للبنين بمدينة الرياض للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ.

مصطلحات الدراسة :

- **التوجيه التربوي** : هو عملية فنية منظمة تؤديها قيادات لديها خبرات تربوية متنوعة شاملة لمساعدة المعلمين وتمكينهم من النموالمهني والثقافي والسلوكي، من أجل رفع مستوى عملية التعليم والتعلم [٤،ص٢٥].
- **موجه المواد الدراسية** : هو موجه متخصص في توجيه مادة دراسية معينة، ويقوم بمساعدة المعلمين بمدارس التعليم العام وتقديم الاستشارات اللازمة لهم في مجال تخصصه.
- **أساليب التوجيه التربوي** : يقصد بها في هذه الدراسة الأساليب المعتمدة من قبل وزارة المعارف وهي : زيارة المدرسة، زيارة المعلم في الصف، المقابلات الفردية بعد الزيارة، التزاور لتبادل الخبرات، الاجتماعات بالهيئة التعليمية، المؤتمرات التربوية ، الدروس النموذجية، لقاءات الموجهين، الاجتماع بمعلمي مادة معينة، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، النشرات التوجيهية [٤،ص٢٩].وتنقسم هذه الأساليب إلى قسمين رئيسيين هما: أولاً- أساليب فردية وتتمثل بـ زيارة المدرسة، زيارة المعلم في الفصل، المقابلات الفردية بعد الزيارة، التزاور لتبادل الخبرات. ثانياً: أساليب جماعية وتتمثل بـ الاجتماع بالهيئة التعليمية، المؤتمرات التربوية، الدروس النموذجية، لقاءات الموجهين، الاجتماع بمعلمي مادة معينة، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، النشرات التوجيهية.

خلفية الدراسة :

أولاً - مراحل تطور التوجيه التربوي:

مر التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بعدد من مراحل التطوير، وذلك مسايرة للتطورات التي طرأت على عملية التربية والتعليم بشكلها العام. وقد حدد دليل الموجه التربوي الصادر من وزارة المعارف هذه المراحل [٤،ص ص ١٣-١٩] كما يلي :

المرحلة الأولى : (مفتش القسم والمفتش العام)

قامت وزارة المعارف في عام ١٣٧٧هـ بإنشاء « نظام تفتيش القسم » على مستوى المنطقة التعليمية وأسندت بموجبه للمفتش مهمة تفتيش جميع المواد الدراسية في المدرسة التي يزورها. وفي عام ١٣٧٨هـ أنشأت وزارة المعارف « قسم التفتيش العام» وكانت مهمة المفتش العام تقوم على زيارات للمناطق التعليمية ليقف على ما يقوم به مفتش القسم من أعمال ثم يعد التقارير العامة عنها في ضوء ملاحظاته.

المرحلة الثانية : (التفتيش الفني)

في عام١٣٨٤هـ أنشأت وزارة المعارف أربعةأقسام متخصصة للمواد الدراسية هي :

أ- قسم اللغة العربية ب - قسم اللغات الحيّة

جـ- قسم المواد الاجتماعية د - قسم الرياضيات والعلوم

أما التربية الإسلامية، فكان لها إدارتان عامتان إحداها بالرياض والأخرى بمكة المكرمة تعني بتوجيه جميع مواد التربية الإسلامية في كافة مراحل التعليم على مستوى المملكة.

المرحلة الثالثة : (التوجيه التربوي) :

في عام ١٣٨٧هـ تم تغيير مسمى المفتش الفني إلي موجه تربوي وذلك نتيجة لظهور عدم إنسجام بين المفتش من جهة والمعلم من جهة أخرى مما كان له أثر سلبي على العملية التربوية.

وفي عام ١٣٩٣هـ لاحظ المسؤولون بوزارة المعارف أن التوجيه التربوي قد تحول إلى عملية روتينية، وزيارة الموجه لايزال يشوبها شيء من التفتيش. وللتخلص من هذه السلبيات اتخذت قرارات من أهمها :

- إيقاف جولات الموجهين التربويين في المنطقة والموجهين العامين في الوزارة.
- قيام مدير المدرسة الثانوية بتوجيه وتقويم أعضاء الجهاز الفني والإداري بمدرسته.
- إقامة حلقات دراسية في مختلف المواد الدراسية في المرحلة الثانوية تعويضاً عن الجولات التوجيهية.

المرحلة الرابعة : (تطوير التوجيه التربوي)

طرأت في الفترة بين عامي ١٣٩٦هـ - ١٤٠٠هـ بعض التغييرات في الممارسات التي يقوم بها الموجه التربوي . كما اتخذت إجراءات تنظيمية من أهمها :

- تحديد الصفات والخصائص الشخصية الواجب توافرها في الموجه التربوي.
- تحديد أسس اختيار الموجه التربوي.

وفي عام ١٣٩٨هـ تمت الموافقة على إعادة زيارة الموجهين التربويين في الوزارة وفي المناطق التعليمية للمدارس بعد إيقافها لعدة سنوات.

المرحلة الخامسة (إدارة التوجيه التربوي والتدريب)

في عام ١٤٠١هـ أصدر معالي وزير المعارف قراراً يقضي بما يلي:

- إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي والتدريب مقرها وزارة المعارف.
- ربط هذه الإدارة بالوكيل المساعد لشؤون المعلمين مباشرة.
- نقل الموجهين التربويين من قطاعات التعليم المختلفة ومن جهاز الوزارة إلى الإدارة العامة الجديدة.
- نقل صلاحيات واختصاصات إدارة التدريب التربوي إلى الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب.

والإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب هي الإدارة المسؤولة عن التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية، وترتبط بها شعب التوجيه التربوي التالية:

- التربية الإسلامية
- اللغة الإنجليزية.
- اللغة العربية.
- التربية الفنية.
- الاجتماعيات.
- التربية الرياضية.
- العلوم.
- الإدارة المدرسية.
- الرياضيات.
- تعليم الكبار.

ثانياً - أساليب التوجيه التربوي :

إن تطور مفهوم التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية وإتساع أهدافه فرض على واقع التربية والتعليم استخدام أساليب توجيه أكثر تطوراً من سابقتها، فتعددت أساليب التوجيه التربوي وتنوعت لتستجيب لما يتطلبه الواقع الجديد والمواقف التعليمية المختلفة. وقد وضعت وزارة المعارف ممثله بالإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب عدداً من أساليب التوجيه التربوي [٤، ص ص ٢٨-٣٥] لكي يختار الموجه التربوي منها الأساليب التي تلائم المواقف التربوية ومستوى المعلمين وقدراتهم وهذه الأساليب هي :

١- زيارة المدرسة.
٢- زيارة المعلم في الفصل.
٣- المقابلة الفردية بعد الزيارة.
٤- التزاور لتبادل الخبرات.
٥- الاجتماع بالهيئة التعليمية.
٦- المؤتمرات التربوية.
٧- الدروس النموذجية.
٨- لقاءات الموجهين.
٩- الاجتماع بمعلمي مادة معينة.
١٠- الدورات التدريبية.
١١- القراءات الموجهة.
١٢- النشرات التوجيهية.

ويمكن تقسيم هذه الأساليب إلى مجموعتين رئيستين :

المجموعة الأولى: تُعني بالعمليات التشخيصية أما المجموعة الثانية فتعني بالعمليات العلاجية لأن التوجيه التربوي هو في حقيقة الأمر يتكون من مستويين رئيسيين هما تشخيص وعلاج. كما يمكن تصنيف أساليب التوجيه التربوي ، من حيث عدد المعلمين الذين يتعامل معهم الموجه، إلي نوعين هما: أساليب فردية وأساليب جماعية. ويرى البعض أن أساليب التوجيه التربوي يمكن تقسيمها، بناء على نوعية الاتصال بين كل من الموجه والمعلم في الموقف التعليمي، إلى قسمين هما : أساليب مباشرة وأساليب غير مباشرة. ويلعب الموجه التربوي دوراً رئيسياً في استخدام الأساليب المباشرة، في حين يلعب المعلم دوراً رئيسياً في استخدام الأساليب غير المباشرة [٣،ص٢٩١].

ومما تجدر الإشارة إليه أنه لاتوجد حدود فاصلة واضحة بين الأساليب الجماعية والأساليب الفردية، أو بين الأساليب المباشرة وغير المباشرة [٣،ص٢٩١]. وبالإضافة إلى أنواع أساليب الاشراف التربوي والحدود الفاصلة بينها، هناك ضوابط يجب توافرها عند استخدام أي أسلوب إشرافي [٥، ص٧٨] منها :

- مناسبة الأسلوب للهدف المراد تحقيقه.
- أن يلبي الأسلوب حاجة هامة لدى المعلمين.
- أن يتناسب الأسلوب مع نوعية المعلمين.
- أن يلقي الأسلوب قبولاً من المعلمين.
- أن يراعي الأسلوب المراد استخدامه ظروف المعلمين الخاصة والشخصية.
- أن يكون الأسلوب المراد استخدامه قابلاً للملاحظة والتقويم.

الدراسات السابقة :

يستعرض الباحث في هذا الجزء من البحث أهم الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

أجرى هجاد الغامدي عام ١٤٠٦هـ دراسة لنيل شهادة الدكتوراه عنوانها «نظم التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين النظرية والتطبيق - دراسة تحليلية». ومن نتائج الدراسة [٦، ص ص ٩٣-١٠٤] مايلي :

- أن الموجهين التربويين لايؤدون دورهم في مجال التوجيه على المستوى المطلوب، وأن مراعاتهم للعلاقات الإنسانية أثناء تعاملهم مع المعلمين محدودة. كما تبين أن مستوى مساعدة الموجهين التربويين للمديرين في الأعمال التالية: الامتحانات، حل المشكلات، التخطيط، التدريب على أساليب التوجيه تعتبر محدودة.

وقامت الرميح عام ١٤٠٧هـ بدراسة هدفها التعرف على أهم المشكلات التوجيهية التي تجابه الموجهات التربويات ومعلماتهن، وتقديم الاقتراحات المناسبة للتغلب على تلك المشكلات. ومن أهم نتائج الدراسة [٧، ص ص ٣-٤) مايلي:

- أن ٥٧٪ من الموجهات التربويات لم يسبق لهن الالتحاق ببرامج تدريبية، وأن ٧٤٪ منهن يعانين من زيادة انصبتهن من المعلمات. ويرى ٦٦٪ من المعلمات أن الموجهات التربويات لايعتنين بمشكلاتهن المهنية.

وقدمت الدراسة بعض الاقتراحات من أهمها :

- زيادة عدد الموجهات.
- إتاحة الفرصة للموجهات والمديرات والمعلمات للالتحاق ببرامج تدريبية متخصصة.
- تنمية العلاقات الإنسانية بين الموجهات والمديرات والمعلمات.

ومن الدراسات التي عنيت بتقصي أساليب التوجيه التربوي التي تمارس في الميدان دراسة قام بها سالم الضويلع عام ١٤١٠هـ وعنوانها « دراسة تقويمية لأساليب الأشراف التربوي المطبقة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة النماص التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين» .

وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها [٨،ص ص ٥٤-٥٥) مايلي:

- أن الموجهين التربويين يفاجئون المعلمين بالزيارات الصفية، ولايستخدمون الدروس النموذجية إلا نادراً،وطالب الموجهون التربويون بعقد دورات تدريبية في مجال التوجيه التربوي لزيادة نموهم الشخصي والمهني.

وقد قام القويعي بدراسة عام ١٤١٣هـ هدفها التعرف على علاقة التوجيه التربوي بتحسين أداء المعلمين. وأوصى الباحث بعدد من التوصيات أهمها [٢، ص ص ١٥٥-١٥٦] مايلي:

- زيادة عدد الموجهين التربويين.
- العمل على تفريغ الموجه التربوي للاعمال الفنية.
- عقد الدورات التدريبية المتخصصة للموجهين التربويين.
- إتاحة الفرصة للموجهين التربويين للقاءات الهادفة على مستوى المنطقة التعليمية لتبادل الخبرات وتلاقح الأفكار.
- تبصيرالمعلمين بدور الموجه التربوي.

أجرى الحارثي دراسة عام ١٤١٣هـ لقياس مدى فاعلية الموجه التربوي في تطوير بعض الكفايات التدريسية لمعلمي المواد الاجتماعية والتعرف على الأساليب التوجيهية التي يستخدمها الموجهون التربويون .

وقد كشفت الدراسة عن بعض النتائج من أهمها [٩، ص٥٦] مايلي:

- أن الموجهين التربويين يستخدمون أسلوب الزيارات الصفية بدرجة عالية جداً.
- أن الموجهين التربويين نادراً ما يستخدمون الأساليب التوجيهية التالية: القراءات الموجهة، البحوث التربوية، الورش التعليمية.

أجرى فيصل الغامدي دراسة عام ١٤١٣هـ حول واقع الأشراف التربوي لدى موجهي مواد العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية بمدينة جدة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج [١٠،ص ص ١٧٠-١٨٠] منها :

- أن الموجهين التربويين يمارسون وظائفهم المنوطة بهم بنسبة ٦٢٪ تقريباً.
- أن الموجهين التربويين يمارسون أسلوب التفتيش بنسبة ٦٠٪ تقريباً.
- أن نسبة فاعلية التوجيه التربوي بشكل عام ضعيفة.
- أن نسبة استخدام الموجهين لأسلوبي زيارة المدرسة وزيارة الصف كانت عالية، أما نسب استخدام الأساليب الأخرى فكانت ضعيفة نسبياً.
- في ضوء آراء الموجهين التربويين رتب الغامدي أساليب التوجيه حسب أهميتها على النحو التالي: زيارة المدرسة، زيارة الصف، زيارة المعلم في العمل، المقابلات الفردية، تبادل الزيارات، الاجتماع بالهيئة التعليمية، المؤتمرات التربوية، الدروس النموذجيه، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، النشرات التوجيهية.

وأعد المعمر دراسة ميدانية عام ١٤١٣هـ للوقوف على مستوى الرضا الوظيفي لدى الموجهين والموجهات وعلاقته بأدائهم الوظيفي.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى المعمر بعدد من التوصيات [١١، ص ص ١٥٧-١٥٩] منها :

- وضع معايير موضوعية لتقييم الموجه التربوي تراعي فحص التقارير الصادرة من الموجه وأسلوب تشخيصه للمشكلات وما يبديه من مقترحات لعلاج تلك المشكلات.
- منح الموجهين والموجهات صلاحيات أكبر تتناسب ومسؤوليات عملهم.
- ضرورة اهتمام المسؤولين في مكاتب التوجيه على تنمية العلاقات الإنسانية الطيبة بينهم وبين الموجهين من جهة وبين الموجهين أنفسهم من جهة أخرى.
- الاهتمام بالتقارير التي يعدها الموجهون والموجهات عن زياراتهم الميدانية.
- توفير الامكانات المادية في المدارس ليتسنى للموجهين ممارسة أعمالهم الاشرافية بالشكل المناسب.

ومن الدراسات العربية التي إهتمت بموضوع الدراسة الحالية دراسة مصطفى متولى الذي قام بتتبع نشأة الاشراف التربوي وتطوره في مصر وذكر أن عام ١٩٦٠م يعد عاماً حاسماً بالنسبة لمفهوم الاشراف التربوي في مصر حيث تم خلاله إستخدام مفهوم التوجيه الفني بدلاً من التفتيش وأطلق على المفتش اسم الموجه الفني، مما كان له الأثر في تنوع أساليب الاشراف التربوي في مصر [٣، ص ص ١١٤- ١٢١]

وفي سوريا أجرت صالحة سنقر دراسة استهدفت تطوير التوجيه التربوي في سوريا، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج [١٢،ص ص ٢٨٠-٢٨٥] منها:

- أن أهداف التوجيه الفني غير واضحة تماماً في أذهان الموجهين والمعلمين.
- هناك تعارض بين آراء الموجهين والمعلمين حول التخطيط التربوي وأساليب التوجيه التربوي.
- أن أساليب التوجيه الفني المعتمدة بسوريا حالياً قاصرة وغير شاملة لجميع جوانب التوجيه الفني الحدي

وفي ليبيا قام أبو فروة بدراسة أساليب الأشراف الفني المستخدمة بطرابلس وتقييمها في ضوء الاتجاهات الحديثة في الاشراف الفني. ومن نتائج الدراسة [١٣، ص ص ١٨٥-١٨٩] مايلي:

أن الموجهين لايراعون العديد من الاجراءات السليمة في زياراتهم الاشرافية، واجتماعاتهم الفردية والجماعية مع المعلمين. وأن هناك اختلافاً في وجهات النظر بين الموجهين والمعلمين حول أهداف الزيارات الاشرافية والاجتماعات الفردية والجماعية، وقد أعزى سبب ذلك إلى أن الموجهين التربويين أكثر إدراكاً لأهداف هذه الأساليب من المعلمين.

وأجرى نشوان دراسة تقويمية للممارسات الاشرافية في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج [١٤، ص ص ٨٨-٨٩] منها :

- أن الزيارات الصفية والاجتماعات التربوية هي أكثر الممارسات الاشرافية شيوعاً في الأردن.
- أن الممارسات الأشرافية في الأردن لاتأخذ بمفهوم الإشراف التربوي الشامل ولم تصل في فعاليتها إلى الدرجة المناسبة.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين مايلي :

- اتفقت معظم الدراسات السابقة على أن الأشراف التربوي في البلاد العربية بعامة والمملكة العربية السعودية بخاصة يستخدم الأساليب الاشرافية الفردية أكثر من استخدامه للأساليب الاشرافية الجماعية.
- أن الموجهين التربويين يميلون إلى استخدام الأساليب الاشرافية التقليدية أكثر من

ميلهم إلى الأساليب الاشرافية الحديثة.

- أولت بعض الدراسات اهتماماً في تحديد أهم المشكلات التي يعاني منها التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية.

- أوصت بعض الدراسات السابقة بأهمية تنويع الأساليب الاشرافية.

- وأخيراً، تعرف الباحث على أوجه القوة ونواحي الضعف في استخدام أساليب التوجيه التربوي في ميدان التربية والتعليم، مما كان له الأثر البالغ في وضع الدراسة الحالية موضع التنفيذ.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بزيارة لادارة التوجيه التربوي في مدينة الرياض وحصل على كشف باعداد وتخصصات موجهي المواد الدراسية العاملين في المدارس المتوسطة والثانوية العامة للبنين في مدينة الرياض. وبعد أن حصل الباحث على كل المعلومات والبيانات الأولية المطلوبة، قام بطلب الموافقة من الجهات المسؤولة لإجراء الدراسة الميدانية (انظر ملحق رقم١).

مجتمع الدراسة وعينتها :

قام الباحث بأخذ جميع موجهي المواد الدراسية في التخصصات التالية: المواد الشرعية، اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، اللغة الانجليزية، العلوم، الذين يعملون في مراكز التوجيه التربوي الخمسة في مدينة الرياض للفصل الأول من العام الدراسي ١٤١٦/١٤١٧هـ. وقد بلغ العدد الكلي لأفراد العينة من الموجهين التربويين (١١٠) موجهاً تربوياً. وبلغ عدد الاستجابات المكتملة لأفراد عينة الدراسة (٧٩) استجابة، بعد استبعاد الإجابات غير المكتملة. والجدول رقم (١) يعرض وصفاً لأفراد عينة الدراسة من الموجهين التربويين.

جدول (١)

توزيع الموجهين التربويين في العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة ٪
١	المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٦٣	٧٩ر٧
		ماجستير	١٦	٢٠ر٣
٢	عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه	أقل من ٥ سنوات	٣٧	٤٦ر٨
		٥-١٠ سنوات	١٢	١٥ر٢
		أكثر من ١٠ سنوات	٣٠	٣٨ر٠
٣	الدورات التدريبية في التوجيه التربوي	لاشيء	٥٤	٦٨ر٤
		واحدة	٢٥	٣١ر٦
٤	نصاب الموجه من المعلمين	١٢٠ معلما فأقل	٤٠	٥٠ر٦
		أكثر من ١٢٠ معلماً	٣٩	٤٩ر٤
٥	مراكز التوجيه التربوي	وسط	١٧	٢١ر٥
		شمال	١٤	١٧ر٧
		شرق	١٩	٢٤ر١
		غرب	٢٠	٢٥ر٣
		جنوب	٩	١١ر٤

أداة الدراسة :

وجد الباحث أن الاستبانة هي الاداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية من أجل ذلك قام الباحث بتصميم استبانة خاصة لهذا الغرض تكونت من الاجزاء التالية: (انظر ملحق رقم ٢) وهي:

١- الجزء الأول : تضمن الجزء الأول فكرة عن موضوع الدراسة وبعض المعلومات العامة عن أفراد عينة الدراسة.

٢- الجزء الثاني : تضمن الجزء الثاني قائمة بأساليب التوجيه التربوي المعمول بها حالياً في ميدان التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وعدد هذه الأساليب أثنا عشر أسلوباً. وقد طلب الباحث من أفراد عينة الدراسة إبداء رأيهم في مدى أهمية كل أسلوب ومدى تطبيقه في ميدان التعليم. كما طلب الباحث من أفراد عينة الدراسة تحديد درجة الأهمية لكل أسلوب بوضع إشارة (✓) في واحدة من البدائل التالية (عال، متوسط، قليل، معدوم) واعطيت هذه الاستجابات

الدرجات التالية (٤. ٣. ٢. ١) على التوالي. وطلب الباحث أيضاً من أفراد العينة تحديد درجة تطبيق كل أسلوب بوضع إشارة (✓) في واحدة من البدائل التالية(عال، متوسط، قليل، معدوم) واعطيت هذه الاستجابات الدرجات التالية (٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

٣- الجزء الثالث : اعتمد الباحث في بناء الجزء الثالث من الاستبانة على مصدرين هما:

أ) الدراسات والبحوث السابقة الخاصة بالمشكلات التي تحد من تطبيق موجه المواد الدراسية لأساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم بالشكل المطلوب.

ب) دراسة استطلاعية استهدفت التعرف على أهم المشكلات التي تحد من استخدام موجه المواد الدراسية لأساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال طرح سؤال مفتوح على مجموعة من الموجهين التربويين، أصحاب الخبرة العملية، الملتحقين بدورة تدريبية خاصة بالتوجيه التربوي بكلية التربية جامعة الملك سعود في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤١٥/١٤١٦هـ. وكان العدد الاجمالي للموجهين التربويين الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية (١٩) موجهاً يمثلون عدة مناطق بالمملكة العربية السعودية ومن تخصصات علمية متنوعة مثل: العلوم الشرعية ، اللغة العربية، العلوم، الرياضيات، الاجتماعيات.

وقد تضمنت إجابات أفراد الدراسة الاستطلاعية تحديد أهم المشكلات التي يواجهونها أثناء تطبيقهم لأساليب التوجيه التربوي في الميدان. وأكدت إجاباتهم على أن الأساليب الفردية (زيارة الصف، زيارة المدرسة، المقابلات الفردية بعد الزيارة) تستخدم بنسبة ٩٠٪ من الوقت الكلي المخصص لجميع أساليب التوجيه التربوي.

وبناءاً على هذين المصدرين ، قام الباحث بتصميم الجزء الثالث من الاستبانة من خلال طرح سؤالين مفتوحين:

الأول تمحور حول المشكلات التي تحد من تطبيق موجه المواد الدراسية لأساليب التوجيه التربوي من وجهة نظر أفراد العينة.

والثاني كان عن المقترحات التي يراها أفراد العينة من أجل زيادة مستوى استخدام أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم.

للإجابة عن السؤال الأول، طلب الباحث من أفراد العينة تحديد درجة كل مشكلة

من المشكلات المدرجة بوضع إشارة (✓) في واحدة من البدائل التالية (عالية، متوسطة، قليلة، معدومة) واعطيت هذه الإجابات الدرجات التالية(٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني في الجزء الثالث من الاستبانة، فقد كان مفتوحاً تماماً لآراء أفراد عينة الدراسة يسجلون من خلاله كل ما يعنّ لهم من مقترحات في سبيل زيادة مستوى استخدام أساليب التوجيه التربوي في الميدان.

صدق الاداة:

إن جميع أساليب التوجيه التربوي الواردة في أداة هذه الدراسة هي نفس الأساليب التي يستخدمها الموجهون التربويون في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية والمعتمدة رسمياً من وزارة المعارف (٤، ص٢٩). وقد أفاد الموجهون التربويون ممن شملتهم الدراسة الاستطلاعية أنهم يستخدمون في مجال عملهم نفس أساليب التوجيه التربوي الواردة في استبانة هذه الدراسة. وعليه يمكن القول إن الباحث تأكد من صدق محتوى هذه الاداة.

وقام الباحث أيضاً في عرض الاستبانة بأجزائها الثلاثة على خمسة (٥) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص بكلية التربية جامعة الملك سعود (انظر ملحق رقم٣) للتأكد من مناسبة الاستبانة لأهداف هذه الدراسة.

وبناءاً على ذلك، أخذ الباحث بملاحظات المحكمين وآرائهم فأخذت الاستبانة شكلها النهائي (انظر ملحق رقم٢) الذي استخدمت في الميدان. ومما تقدم يتضح أن هذه الاستبانة تتصف بدرجة مناسبة من صدق التحكيم وصدق المحتوى.

ثبات الأداة :

ولتحقيق ثبات الاستبانة طبق الباحث معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسة، وجاءت قيم ثبات ألفا كرونباخ لجوانب الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) معاملات ثبات الفا كرونباخ لجوانب الاستبانة

جوانب الاستبانة	معامل ألفا
مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي	٨٤ر٠
مدى تطبيق أساليب التوجيه التربوي	٨٣ر٠
المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه	٧٢ر٠
جميع جوانب الاستبانة	٧٩ر٠

إن درجة ثبات الاستبانة العالية إلى جانب خطوات بناء الاستبانة وعرضها على المحكمين والمختصين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود، تعطي دليلاً على صدقها وصلاحيتها في بلوغ أهداف هذه الدراسة.

المنهج الاحصائي :

قدم المختصون في مركز البحوث التربوي بكلية التربية بجامعة الملك سعود توجيهات قيمة للباحث في مجال اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وهي كمايلي:

التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، ومعامل التوافق،ومربع كاي (كا٢).

نتائج الدراسة :

يتناول هذا الجزء من الدراسة الإجابة عن تساؤلات الدراسة واستعراض النتائج. وسوف يقوم الباحث بالإجابة عن كل سؤال واستعراض نتائجه.

السؤال الأول :

مامدى أهمية أساليب التوجيه التربوي المستخدمة في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بمايلي:

أولاً - تم حساب المتوسط الحسابي لأهمية كل أسلوب من أساليب التوجيه التربوي المعمول بها في وزارة المعارف من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية. كما تم ترتيب هذه الأساليب حسب أهميتها بالنسبة لموجهي المواد الدراسية. والجدول رقم (٣) يبين المتوسط الحسابي لأهمية كل أسلوب من أساليب التوجيه التربوي ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى أهميتها من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية.

جدول رقم (٣)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينة على مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي وترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى أهميتها

م	الاسلوب		مدى الأهمية عال	متوسط	قليل	معدوم	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	زيارة المدرسة .	التكرار	٧٤	٣	٠	٠		
		النسبة	٩٦,١	٣,٩	٠,٠	٠,٠	٣,٩٦	٢
٢	زيارة المعلم في الفصل.	التكرار	٧٥	٤	٠	٠		
		النسبة	٩٤,٩	٥,١	٠,٠	٠,٠	٣,٩٥	٣
٣	المقابلة الفردية بعد الزيارة.	التكرار	٧٧	٢	٠	٠		
		النسبة	٩٧,٥	٢,٥	٠,٠	٠,٠	٣,٩٧	١
٤	التزاور لتبادل الخبرات .	التكرار	٥١	٢٤	٢	٠		
		النسبة	٦٦,٢	٣١,٢	٢,٦	٠,٠	٣,٦٤	٧
٥	الاجتماع بالهيئة التعليمية.	التكرار	٤٧	٢٩	٢	٠		
		النسبة	٦٠,٣	٣٧,٢	٢,٦	٠,٠	٣,٥٨	٩
٦	المؤتمرات التربوية .	التكرار	٤٣	٢٢	١١	٢		
		النسبة	٥٥,١	٢٨,٢	١٤,١	٢,٦	٣,٣٦	١٢
٧	الدروس النموذجية .	التكرار	٥٤	٢١	٤	٠		
		النسبة	٦٨,٤	٢٦,٦	٥,١	٠,٠	٣,٦٣	٨
٨	لقاءات الموجهين .	التكرار	٥٥	١٩	٤	٠		
		النسبة	٧٠,٥	٢٤,٤	٥,١	٠,٠	٣,٦٥	٦
٩	الاجتماع بمعلمي مادة معينة	التكرار	٥٨	١٨	٢	٠		
		النسبة	٧٤,٤	٢٣,١	٢,٦	٠,٠	٣,٧٢	٤
١٠	الدورات التدريبية .	التكرار	٥٧	١٦	٣	١		
		النسبة	٧٤,٠	٢٠,٨	٣,٩	١,٣	٣,٦٨	٥
١١	القراءات الموجهة .	التكرار	٤٢	٣١	٦	٠		
		النسبة	٥٣,٢	٣٩,٢	٧,٦	٠,٠	٣,٤٦	١١
١٢	النشرات التوجيهية .	التكرار	٤٦	٣٠	٣	٠		
		النسبة	٥٨,٢	٣٨,٠	٣,٨	٠,٠	٣,٥٤	١٠

يلاحظ من الجدول رقم (٣) مايلي:

١- أجمع موجهو المواد الدراسية بمدينة الرياض على أن أساليب التوجيه التربوي ، المعمول بها حالياً في وزارة المعارف، مهمة بدرجة عالية ومتوسطة. وتدل هذه النتيجة على اقتناع موجهي المواد الدراسية من الناحية النظرية بأساليب التوجيه التربوي المعتمدة من وزارة المعارف في تحقيق أهداف التوجيه التربوي.

٢- أن أعلى متوسط حسابي للأهمية بلغ ٣ر٩٧ من ٤ درجات ويتمثل بأسلوب «المقابلة الفردية بعد الزيارة»، وأقل متوسط حسابي للأهمية بلغ ٣ر٣٦ من ٤ درجات ويتمثل بأسلوب المؤتمرات التربوية». والفرق بين أعلى متوسط حسابي وأقل متوسط حسابي لأساليب التوجيه التربوي وفقاً للأهمية، كان ٣ر٩٧-٣ر٣٦=٠ر٦١. وبالرغم من أن هذا الفرق في المدى يزيد قليلاً عن نصف درجة من ٤ درجات، إلا أنه يدل على التقارب الكبير في وجهات نظر موجهي المواد الدراسية فيما يختص بأهمية جميع أساليب التوجيه التربوي المعمول بها في وزارة المعارف.

٣- أن أكثر أساليب التوجيه التربوي أهمية بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الثلاثة التالية: أسلوب المقابلة الفردية بعد الزيارة، وأسلوب زيارة المدرسة، وأسلوب زيارة المعلم في الفصل على التوالي. ويطلق على هذه الأساليب الثلاثة بأساليب التوجيه الفردي، وذلك لأن الموجه يتعامل في الغالب مع معلم واحد فقط عند استخدامه لأيّ من هذه الأساليب. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الموجهين التربويين ربما يجدون من خلال هذه الأساليب أقصر الطرق في أداء مهامهم الأشرافية المنوطة بهم.

٤- أن أقل متوسطات أساليب التوجيه أهمية بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الثلاثة التالية: أسلوب «النشرات التوجيهية»، وأسلوب « القراءات الموجهة»، وأسلوب «المؤتمرات التربوية»، ويطلق على هذه الأساليب الثلاثة بأساليب التوجيه الجماعية، وذلك لأن الموجه يتعامل في الغالب مع أكثر من معلم واحد عند استخدامه لأيّ من هذه الأساليب. ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن الموجهين التربويين ربما لم يقتنعوا بدرجة عالية في الدور الذي تقوم به هذه الأساليب الجماعية في أداء مهامهم الإشرافية.

ثانياً : تم استخدام مربع كاي (كا٢) للتعرف على دلالة الفروق في مدى أهمية أساليب التوجيه باختلاف متغيرات الدراسة. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

يوضح قيمة كا٢ للتعرف على دلالة الفروق في مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي بإختلاف المتغيرات

(المؤهل الدراسي ، عدد سنوات الخبرة ، حضور دورة في التوجيه ، نصاب الموجه ، مركز التوجيه)

م	الأسلوب	المؤهل الدراسي		عدد سنوات الخبرة		حضور دورة		نصاب الموجه		مركز التوجيه	
		قيمة $كا^2$	مستوى الدلالة	قيمة $كا^2$	مستوى الدلالة	قيمة $كا^2$	مستوى الدلالة	قيمة $كا^2$	مستوى الدلالة	قيمة $كا^2$	مستوى الدلالة
١	زيارة المدرسة .	٠,٧٦	غير دالة	٠,٧٧	غير دالة	١,٦٧	غير دالة	٠,٤٣	غير دالة	٥,٩٩	غير دالة
٢	زيارة المعلم في الفصل .	٢,٣١	غير دالة	٢,٥٩	غير دالة	١,٩٥	غير دالة	١,١١	غير دالة	٧,٦١	غير دالة
٣	المقابلة الفردية بعد الزيارة .	٠,٥٢	غير دالة	٢,٦٨	غير دالة	٠,٩٥	غير دالة	٢,١٠	غير دالة	٢,٣٦	غير دالة
٤	التزاور لتبادل الخبرات .	٤,١٦	غير دالة	٣,٥٤	غير دالة	٠,٩٩	غير دالة	٣,٦٦	غير دالة	٦,٣٤	غير دالة
٥	الاجتماع بالهيئة التعليمية .	٠,٥٣	غير دالة	٠,٦٨	غير دالة	٠,٤٩	غير دالة	٦,٤٧	٠,٠٥	٣,٨٥	غير دالة
٦	المؤتمرات التربوية .	٢,٨٤	غير دالة	٦,٤٤	غير دالة	٠,٦٠	غير دالة	٤,٦٢	غير دالة	١٠,٠٥	غير دالة
٧	الدروس النموذجية .	٠,٦٥	غير دالة	٣,٧١	غير دالة	٣,١٧	غير دالة	٠,٤٩	غير دالة	٨,٦٦	غير دالة
٨	لقاءات الموجهين .	١,٠١	غير دالة	٧,٣٨	غير دالة	٠,٠٧	غير دالة	١,٢٢	غير دالة	٧,٨٢	غير دالة
٩	الاجتماع بمعلمي مادة معينة .	٠,٨١	غير دالة	٢,٧٩	غير دالة	٠,٨٨	غير دالة	٣,٥١	غير دالة	٧,٢٦	غير دالة
١٠	الدورات التدريبية .	٣,١٠	غير دالة	٤,٠٧	غير دالة	٣,٨٢	غير دالة	٤,٢٦	غير دالة	٨,٣٢	غير دالة
١١	القراءات الموجهة .	٠,١٠	غير دالة	١٢,٥٠	٠,٠١	١,٥٢	غير دالة	٣,٥٦	غير دالة	٩,٤٠	غير دالة
١٢	النشرات التوجيهية .	٠,٦٢	غير دالة	٨,٨٧	غير دالة	٠,٦٠	غير دالة	٠,٤١	غير دالة	٤,٣٣	غير دالة

يلاحظ من جدول رقم (٤) مايلي:

١- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين الموجهين الحاصلين على درجة بكالوريوس والموجهين الحاصلين على درجة ماجستير فيما يختص بمدى أهمية كل أساليب التوجيه. وتشير هذه النتيجة إلى اجماع موجهي المواد على درجة أهمية هذه الأساليب بغض النظر عن التباين في المؤهل الدراسي.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين إجابات الموجهين على اختلاف خبراتهم في التوجيه بالنسبة لمدى أهمية جميع أساليب التوجيه باستثناء أسلوب «القراءات الموجهة». وتدل هذه النتيجة على اتفاق عام بين موجهي المواد على درجة أهمية معظم أساليب التوجيه بغض النظر عن الفوارق الكبيرة في عدد سنوات الخبرة في التوجيه. أما أسلوب «القراءات الموجهة» فقد أفاد تحليل النتائج بالنسبة لمتغير الخبرة في التوجيه أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيه عند مستوى ٠١ر٠ بين إجابات الموجهين فيما يختص بالأهمية.

٣- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين الموجهين الحاصلين على تدريب والموجهين غير الحاصلين على تدريب فيما يختص بمدى أهمية جميع أساليب التوجيه. وتدل هذه النتيجة على اتفاق أفراد العينة على درجة أهمية هذه الأساليب بغض النظر عن مدى تدريبهم في مجال التوجيه.

٤- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين إجابات الموجهين على اختلاف أنصبتهم من عدد المعلمين بالنسبة لمدى أهمية جميع أساليب التوجيه باستثناء أسلوب «الاجتماع بالهيئة التعليمية». وهنا يؤكد أفراد عينة الدراسة اتفاقهم على درجة أهمية أساليب التوجيه بغض النظر عن التمايز في النصاب . أما أسلوب «الاجتماع بالهيئة التعليمية» فقد تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين إجابات الموجهين لمدى الأهمية باختلاف أنصبتهم من المعلمين.

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين إجابات الموجهين على اختلاف مراكز التوجيه بالنسبة لمدى أهمية جميع أساليب التوجيه دون استثناء. وتشير هذه النتيجة إلى أن الموجهين العاملين في مراكز التوجيه المختلفة متشابهون في تفكيرهم وظروف عملهم، وتعتبر هذه النتيجة طبيعية لأن مراكز

التوجيه تخضع لإدارة مركزية واحده وتسعى لتحقيق أهداف مشتركه.

السؤال الثاني :

مامدى تطبيق أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمايلي:

أولاً - تم حساب المتوسط الحسابي لتطبيق كل أسلوب من أساليب التوجيه التربوي المعمول بها في وزارة المعارف من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية. كما تم ترتيب هذه الأساليب حسب مستوى تطبيقها بالنسبة لموجهي المواد الدراسية. والجدول رقم (٥) يبين المتوسط الحسابي لتطبيق كل أسلوب من أساليب التوجيه التربوي ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية.

جدول رقم (٥)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينة على مدى تطبيق أساليب التوجيه التربوي وترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى تطبيقها

م	الاسلوب		مدى الأهمية				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عال	متوسط	قليل	معدوم		
١	زيارة المدرسة .	التكرار	٦٣	١٤	٠	٠		
		النسبة	٨١,٨	١٨,٢	٠,٠	٠,٠	٣,٨٢	٢
٢	زيارة المعلم في الفصل.	التكرار	٧٠	٧	٢	٠		
		النسبة	٨٨,٦	٨,٩	٢,٥	٠,٠	٣,٨٦	١
٣	المقابلة الفردية بعد الزيارة	التكرار	٦٤	١٤	١	٠		
		النسبة	٨١,٠	١٧,٧	١,٣	٠,٠	٣,٨٠	٣
٤	التزاور لتبادل الخبرات .	التكرار	١١	٣٤	٣٠	٣		
		النسبة	١٤,١	٤٣,٦	٣٨,٥	٣,٨	٢,٦٨	٧
٥	الاجتماع بالهيئة التعليمية	التكرار	١٢	٤٢	٢٢	٢		
		النسبة	١٥,٤	٥٣,٨	٢٨,٢	٢,٦	٢,٨٢	٦
٦	المؤتمرات التربوية .	التكرار	١	١٨	٤٠	١٨		
		النسبة	١,٣	٢٣,٤	٥١,٩	٢٣,٤	٢,٠٣	١٢

تابع جدول رقم (٥)

م	الاسلوب		مدى الأهمية				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عال	متوسط	قليل	معدوم		
٧	الدروس النموذجية .	التكرار	٩	٣٥	٢٧	٧		
		النسبة	١١,٥	٤٤,٩	٣٤,٦	٩,٠	٢,٥٩	٩
٨	لقاءات الموجهين .	التكرار	٢٢	٣١	٢٤	٢		
		النسبة	٢٧,٨	٣٩,٢	٣٠,٤	٢,٥	٢,٩٢	٥
٩	الاجتماع بمعلمي مادة معينة	التكرار	٢٣	٣٩	١٥	١		
		النسبة	٢٩,٥	٥٠,٠	١٩,٢	١,٣	٣,٠٨	٤
١٠	الدورات التدريبية .	التكرار	٣	٢٩	٣٤	١١		
		النسبة	٣,٩	٣٧,٧	٤٤,٢	١٤,٣	٢,٣١	١٠
١١	القراءات الموجهة .	التكرار	٥	٢٧	٣٣	١٤		
		النسبة	٦,٣	٣٤,٢	٤١,٨	١٧,٧	٢,٢٩	١١
١٢	النشرات التوجيهية .	التكرار	٩	٣٥	٣١	٤		
		النسبة	١١,٤	٤٤,٣	٣٩,٢	٥,١	٢,٦٢	٨

يلاحظ من جدول رقم (٥) مايلي:

١- أجمع موجهو المواد الدراسية بمدينة الرياض على أن كل أساليب التوجيه التربوي، المعمول بها حالياً في وزارة المعارف، تطبق فعلياً في الميدان. إلا أن هناك تفاوتاً كبيراً في مدى تطبيق هذه الأساليب من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن موجهي المواد الدراسية يختلفون فيما بينهم في مستوى التأهيل ، والتدريب، والأعمال المنوطه بهم، مما قد ينعكس على اختيارهم وممارستهم لبعض الأساليب دون سواها.

٢- أن أسلوب « زيارة المعلم في الفصل» يمثل أعلى متوسط حسابي يطبق في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية، حيث بلغ هذا المتوسط ٣ر٨٦ من ٤ درجات. ويمثل أسلوب «المؤتمرات التربوية» أقل متوسط حسابي يطبق في الميدان، حيث بلغ هذا المتوسط ٢ر٠٣ من ٤ درجات.

والفرق بين أعلى متوسط حسابي وأقل متوسط حسابي في تطبيق أساليب التوجيه التربوي هو ٣ر٨٦-٢ر٠٣=١ر٨٣. ويلاحظ أن هذا الفرق في المدى «١ر٨٣ من ٤ درجات» هو فرق كبير نسبياً، مما يدل على التفاوت الكبير بين

موجهي المواد الدراسية في اختيار أسلوب التوجيه وتطبيقه في الميدان.

٣- أن أكثر أساليب التوجيه التربوي تطبيقاً في الميدان بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الفردية الثلاثة التالية: أسلوب «زيارة المعلم في الفصل»، وأسلوب «زيارة المدرسة»، وأسلوب « المقابلة الفردية بعد الزيارة» على التوالي، وتتطابق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الاستطلاعية. ويلاحظ هنا إجماع موجهي المواد على أن أساليب التوجيه الأكثر تطبيقاً هي نفسها الأكثر أهمية، ومما هو جدير بالذكر أن كل أساليب التوجيه المعتمدة من الوزارة - باستثناء الأساليب الفردية الثلاثة - تم تطبيقها في الميدان بدرجة قليلة ومتوسطة. ويمكن أن يعزى سبب تطبيق الأساليب الفردية أكثر من غيرها إلى مايلي:

أ- سهولة التطبيق قياساً بالأساليب الأخرى التي تحتاج إلى تدريب وخبرة، بالإضافة إلى أن الأساليب الفردية معروفة ومألوفة لدى الموجه والمعلم معاً.

ب - سهولة التطبيق نسبياً لكون الموجه يتعامل مع معلم واحد فقط.

جـ- أنسب الأساليب لظروف الموجه التربوي المثقل بالمهام الكتابية والإدارية والاشراف على عدد كبير من المعلمين.

٤- أن أقل أساليب التوجيه التربوي تطبيقاً في الميدان بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الجماعية الثلاثة التالية: أسلوب «الدورات التدريبية»، وأسلوب «القراءات الموجهة»، وأسلوب «المؤتمرات التربوية». وقد يعزى سبب تدني مستوى تطبيق هذه الأساليب الجماعية الثلاثة إلى مايلي:

أ- عدم إتاحة الفرصة لبعض موجهي المواد بالالتحاق في دورات تدريبية تعينهم على كيفية استخدام مثل هذه الأساليب.

ب - قصور في مهارات الاتصال لدى بعض موجهي المواد، حيث يفترض أن يكون الموجه التربوي قائداً تربوياً يمتلك الشجاعة الكافية في مقابلة الجماعة وإدارة الجلسات واتخاذ القرارات.

جـ- عدم توفر المكان المناسب، والمواد المطلوبة، وكل ماهو ضروري لتطبيق هذه الأساليب خاصة، وأساليب التوجيه الجماعية بشكل عام.

ثانياً : تم استخدام مربع كاي ($كا^{٢}$) للتعرف على دلالة الفروق في مدى تطبيق أساليب التوجيه باختلاف متغيرات الدراسة. والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

يوضح قيمة كا٢ للتعرف على دلالة الفروق في مدى تطبيق أساليب التوجيه التربوي بإختلاف المتغيرات

(المؤهل الدراسي ، عدد سنوات الخبرة ، حضور دورة في التوجيه ، نصاب الموجه ، مركز التوجيه)

م	الأسلوب	المؤهل الدراسي		عدد سنوات الخبرة		حضور دورة		نصاب الموجه		مركز التوجيه	
		قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	زيارة المدرسة .	١,٦٦	غير دالة	١,٥٣	غير دالة	١٢,٠	غير دالة	١,٠٤	غير دالة	٢,٥٣	غير دالة
٢	زيارة المعلم في الفصل .	٢,٩٣	غير دالة	٦,١٤	غير دالة	٣٤,٠	غير دالة	١,٥٠	غير دالة	٦,٤٧	غير دالة
٣	المقابلة الفردية بعد الزيارة .	٢٧,٠	غير دالة	٤,٠٢	غير دالة	٥٧,٠	غير دالة	١,٠٥	غير دالة	٦,٦٠	غير دالة
٤	التزاور لتبادل الخبرات .	٨,٠٥	٠,٠٥	٥,٣٠	غير دالة	٢,٣٣	غير دالة	١,٤٣	غير دالة	٩,١٠	غير دالة
٥	الاجتماع بالهيئة التعليمية .	٩٨,٠	غير دالة	٤,٦١	غير دالة	١,٨٢	غير دالة	٤,٤٨	غير دالة	١١,٢١	غير دالة
٦	المؤتمرات التربوية .	٤٣,٠	غير دالة	٢٥,٠٤	٠,٠١	٢,٩٩	غير دالة	٥,٣٩	غير دالة	١١,٨١	غير دالة
٧	الدروس النموذجية .	٥٥,٠	غير دالة	١٥,٨٢	٠,٠١	٥٥,٠	غير دالة	١,٩٤	غير دالة	٢٠,٥٠	غير دالة
٨	لقاءات الموجهين .	١,٧٠	غير دالة	٤,٨٣	غير دالة	٤,٠٧	غير دالة	١,٤١	غير دالة	١٢,٣٨	غير دالة
٩	الاجتماع بمعلمي مادة معينة .	١,٥٠	غير دالة	٣,٤٠	غير دالة	٣,٧٨	غير دالة	٣,٧٨	غير دالة	٢١,٠٢	٠,٠٥
١٠	الدورات التدريبية .	٢,٣٧	غير دالة	٧,٤٥	غير دالة	٢,١٠	غير دالة	٧,٦٩	٠,٠٥	١٠,٤٦	غير دالة
١١	القراءات الموجهة .	٣,٤٩	غير دالة	١٠,٠٤	غير دالة	٦,٦٧	غير دالة	٧,٨١	٠,٠٥	٩,٦٧	غير دالة
١٢	النشرات التوجيهية .	٤,٠٤	غير دالة	٢,٧٣	غير دالة	٦,٢٣	غير دالة	٥,٤٦	غير دالة	١٩,٠٧	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم (٦) مايلي:

١- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين الموجهين الحاصلين على درجة بكلوريوس والموجهين الحاصلين على درجة ماجستير فيما يختص بمدى تطبيق جميع أساليب التوجيه باستثناء أسلوب «التزاور لتبادل الخبرات». وهذه النتيجة تدل على أن جميع الموجهين يمارسون أساليب التوجيه بنفس المستوى على الرغم من اختلافهم بالمؤهل الدراسي. وقد يعزى سبب ذلك إلى وجود علاقات إنسانية قوية بين فئات الموجهين أسهمت في انتقال الأفكار والخبرات من فئة لأخرى مما جعلهم يتماثلون في تطبيق معظم أساليب التوجيه.

وتبين من جدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين الحاصلين على درجة البكلوريوس والحاصلين على درجة الماجستير من الموجهين التربويين بالنسبة لتطبيق أسلوب «التزاور لتبادل الخبرات». ومن تحليل النتائج تبين أن سبب وجود الفرق بين حملة البكلوريوس وحملة الماجستير هو أن ٥٠٪ تقريباً من حملة البكلوريوس أشاروا إلى أنهم يطبقون هذا الأسلوب بدرجة متوسطة، في حين ٦٢٪ تقريباً من حملة الماجستير أشاروا إلى أنهم يطبقون نفس الأسلوب بدرجة متوسطة.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين فئات الموجهين التربويين حسب متغير الخبرة في التوجيه فيما يختص بمدى تطبيق جميع أساليب التوجيه باستثناء أسلوبي «المؤتمرات التربوية» و «الدروس النموذجية» وهنا تستوي جميع فئات الموجهين، باختلاف مستوى الخبرة، في عملية تطبيق أساليب التوجيه في الميدان.

وتبين من جدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئات الموجهين حسب متغير الخبرة فيما يختص بدرجة تطبيق أسلوب «المؤتمرات التربوية» وبالرجوع إلى تحليل النتائج اتضح أن ٥٧٪ من فئة الموجهين الأقل خبرة يطبقون هذا الأسلوب بدرجة قليلة، و ٩٠٪ من فئة الموجهين متوسطي الخبرة يطبقون هذا الأسلوب بدرجة قليلة، في حين وجد أن حوالي ٣٠٪ فقط من فئة الموجهين الأكثر خبرة يطبقون هذا الأسلوب بدرجة قليلة. ونتيجة لهذا التباين في تطبيق أسلوب «المؤتمرات التربوية» بين فئات الموجهين وفقاً للخبرة في التوجيه، حدث الاختلاف الدال بين إتجاه الإجابة ومتغير الخبرة.

كما تبين أن فئات الموجهين حسب الخبرة متباينون في اتجاه إجاباتهم نحو تطبيق

أسلوب «الدروس النموذجية» مما نتج عنه فروقٌ ذات دلالة إحصائية بين فئات الموجهين حسب متغيرالخبرة.

٣- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين فئتي الموجهين التربويين حسب متغير التدريب فيما يختص بمدى تطبيق جميع أساليب التوجيه دون استثناء. وتشير هذه النتيجة إلى أن التدريب ليس له أثر يذكر في تغيير سلوك الموجهين في مجال تطبيق أساليب التوجيه.

٤- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين فئتي الموجهين التربويين حسب متغير نصاب الموجه من عدد المعلمين فيما يختص بمدى تطبيق جميع أساليب التوجيه التربوي باستثناء أسلوبي «الدورات التدريبية» و «القراءات الموجهة» . وتدل هذه النتيجة على أن الموجهين التربويين، على اختلاف أنصبتهم من عدد من المعلمين، يطبقون جميع أساليب التوجية (باستثناء أسلوبي «الدورات التدريبية» و «القراءات الموجهة») بنفس الدرجة تقريباً.

وتبين من جدول رقم (٦) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين فئتي الموجهين التربويين وفقاً لمتغير النصاب فيما يختص بمدى تطبيق أسلوبي «الدورات التدريبية» و «القراءات الموجهة».

وبالرجوع إلى تحليل النتائج اتضح أن ٥٩٪ من الموجهين الأقل نصاباً يطبقون أسلوب «الدورات التدريبية » بدرجة قليلة، في حين ٢٩٪ من الموجهين الأكثر نصاباً يطبقون هذا الأسلوب بدرجة قليلة. أما بالنسبة لتطبيق أسلوب «القراءات التوجيهية» تبين أن ٤٠٪ من الموجهين الأقل نصاباً يطبقون هذا الأسلوب بدرجة متوسطة، وأن ٢٨٪ من الموجهين الأكثر نصاباً يطبقون هذا الأسلوب بدرجة متوسطة. ونتيجة للتباين بين فئتي الموجهين في تطبيق هذين الأسلوبين، وفقاً لمتغير النصاب حدث الاختلاف ذو الدلالة الاحصائية بين إتجاه الإجابة.

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين فئات الموجهين التربويين حسب متغير مراكز التوجيه فيما يختص بمدى تطبيق جميع أساليب التوجيه التربوي باستثناء أسلوب «الاجتماع بمعلمي مادة معينة» . وتشير هذه النتيجة إلى أن كل الموجهين التربويين، بغض النظر عن المركز الذي ينتمون إليه، يطبقون جميع أساليب التوجيه التربوي(باستثناء «الاجتماع بمعلمي مادة معينة») بدرجة متشابهة إلى حد كبير.

وتعبر هذه النتيجة عن واقع فعلي، حيث يفترض أن يكون هناك تشابه كبير في تطبيق الأساليب بين مراكز التوجيه المختلفة، وذلك لأن مراكز التوجيه تخضع لادارة واحدة، وتعمل في ضوء لوائح تنظيمية موحدة.

وتبين من جدول رقم (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٫٠٥ بين مراكز التوجيه فيما يختص بمدى تطبيق أسلوب الاجتماع بمعلمي مادة معينة.

وبالرجوع إلى تحليل النتائج تبين أن هناك اختلافات في اتجاه إجابات الموجهين، حيث بلغت إجابات مركز الشرق في خانة متوسط ٧٣٪، بينما بلغت اجابت مركز العرب ٥٨٪ في خانة متوسط، في حين بلغت إجابات مركز الوسط في خانة متوسط ٢٩٪ فقط.

السؤال الثالث :

مامستوى العلاقة بين أهمية أساليب التوجيه التربوي وتطبيقها في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحديد مستوى العلاقة بين مدى أهمية أساليب التوجيه ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد بشكل عام.

وللحصول على تصور شامل عن مستوى العلاقة بين إجابات موجهي المواد لمدى أهمية الأساليب ومدى تطبيقها، استخدم الباحث معامل التوافق Contingency Coefficient . والجدول رقم (٧) يوضح معامل التوافق لتحديد العلاقة بين مدى أهمية أساليب التوجيه ومدى تطبيقها من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية.

جدول رقم (٧)

يوضح معامل التوافق لتحديد مدى العلاقة بين إجابات أفراد العينة عن مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي وإجاباتهم عن مدى تطبيق تلك الأساليب

رقم الفقرة	الاسلوب	معامل التوافق	مستوى الدلالة
١	زيارة المدرسة .	٠,٢٥	٠,٠٥
٢	زيارة المعلم في الفصل .	٠,٣٢	٠,٠١
٣	المقابلة الفردية بعد الزيارة .	٠,١٤	غير دالة
٤	التزاور لتبادل الخبرات .	٠,١٥	غير دالة
٥	الاجتماع بالهيئة التعليمية .	٠,٤٧	٠,٠١
٦	المؤتمرات التربوية .	٠,٢٢	غير دالة
٧	الدروس النموذجية .	٠,٣٥	غير دالة
٨	لقاءات الموجهين .	٠,٤٤	٠,٠١
٩	الاجتماع بمعلمي مادة معينة .	٠,٦٣	٠,٠١
١٠	الدورات التدريبية .	٠,٣٦	غير دالة
١١	القراءات الموجهة .	٠,٢٦	غير دالة
١٢	النشرات التوجيهية .	٠,٢٥	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم (٧) مايلي :

١- أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى الأهمية ومدى التطبيق من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية فيما يختص بأساليب التوجيه التالية: زيارة المدرسة، زيارة المعلم في الفصل، الاجتماع بالهيئة التعليمية، لقاءات الموجهين، الاجتماع بمعلمي مادة معينة. وتدل هذه النتيجة على أن إجابات موجهي المواد في مدى أهمية هذه الأساليب ومدى تطبيقها في الميدان متطابقة بدرجة كبيرة. وتعتبر هذه النتيجة طبيعية، حيث يفترض أن يكون مستوى العلاقة وثيق بين الأهمية والتطبيق لمثل هذه الأساليب المعتمدة من وزارة المعارف.

٢- لاتوجد هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى الأهمية ومدى التطبيق من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية فيما يختص بأساليب التوجيه التالية: المقابلة

الفردية بعد الزيارة، التزاور لتبادل الخبرات، المؤتمرات التربوية، الدروس النموذجية، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، النشرات التوجيهية. وتدل هذه النتيجة على أن إجابات أفراد العينة في مدى أهمية هذه الأساليب ومدى تطبيقها في الميدان متفاوته بدرجة كبيرة، مما نجم عنه عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية.

إن هذه النتيجة تشير إلى وجود فجوة بين الأهمية والتطبيق في الميدان من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، تدعو إلى التدقيق فيها والبحث عن أسبابها من أجل النهوض بعملية التوجيه التربوي إلى مستويات أفضل.

وقد تبين من قراءة المتوسطات الحسابية في جدول رقم (٣) الخاص بمدى أهمية أساليب التوجيه وجدول رقم (٥) الخاص بمدى تطبيق أساليب التوجيه، أن أفراد عينة الدراسة يرون أن هذه الأساليب أكثر أهمية مقارنة بمدى تطبيقها بالميدان. وأن مستوى المتوسط الحسابي لكل أسلوب هو دائماً أعلى في الأهمية من مستوى التطبيق.

وعليه يمكن القول، أن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مدى الأهمية ومدى التطبيق في أساليب التوجيه المذكوره أعلاه، هي دلالة على أن هناك فروقاً كبيرة بين مدى الأهمية ومدى تطبيقها في الميدان، ولصالح الأهمية في كل تلك الأساليب دون استثناء.

السؤال الرابع :

ما المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية بمدينة الرياض ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ، قام الباحث بمايلي:

أولاً : تم حساب المتوسط الحسابي لكل مشكلة تعيق تطبيق أساليب التوجيه في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية. وتم ترتيب هذه المشكلات تنازلياً حسب حدة تلك المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب التوجيه في الميدان.

والجدول رقم (٨) يحدد المشكلات التي تعيق التطبيق ويرتبها تنازلياً حسب حدتها من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية.

جدول رقم (٨)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينة على مدى حدة مشكلات تطبيق أساليب التوجيه التربوي وترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى حدتها

م	المشكلة		مدى حدة المشكلة				المتوسط الحسابي	الترتيب
			عالية	متوسطة	قليلة	معدومة		
١	ضعف الكفاية المهنية لبعض موجهي المواد .	التكرار	١٠	٣٧	٣٠	٢		
		النسبة	١٢,٧	٤٦,٨	٣٨,٠	٢,٥	٢,٧٠	٦
٢	ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين .	التكرار	١٩	٤٩	١١	٠		
		النسبة	٢٤,١	٦٢,٠	١٣,٩	٠,٠	٣,١٠	٤
٣	قلة الدورات التدريبية الخاصة بموجهي المواد .	التكرار	٣٢	٣٦	١٠	١		
		النسبة	٤٠,٥	٤٥,٦	١٢,٧	١,٣	٣,٢٥	٣
٤	زيادة نصاب موجه المواد من المعلمين الذين يشرف عليهم .	التكرار	٥٥	١٩	٥	٠		
		النسبة	٦٩,٦	٢٤,١	٦,٣	٠,٠	٣,٦٣	١
٥	صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات موجه المواد .	التكرار	٨	٤٠	٢٩	٢		
		النسبة	١٠,١	٥٠,٦	٣٦,٧	٢,٥	٢,٦٨	٧
٦	ضعف الثقة المتبادلة بين الموجه والمعلم .	التكرار	٨	٣٢	٣٦	٣		
		النسبة	١٠,١	٤٠,٥	٤٥,٦	٣,٨	٢,٥٧	٨
٧	كثرة الاعباء الكتابية والإدارية على موجه المواد.	التكرار	٤٨	٢٦	٤	٠		
		النسبة	٦١,٥	٣٣,٣	٥,١	٠,٠	٣,٥٦	٢
٨	قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات موجهي المواد .	التكرار	٢١	٣٩	١٩	٠		
		النسبة	٢٦,٦	٤٩,٤	٢٤,١	٠,٠	٣,٠٣	٥

ومن قراءة جدول رقم (٨) يتضح مايلي :

١- أن هناك ثماني مشكلات رئيسية تؤثر سلباً على تطبيق أساليب التوجيه في الميدان .

٢- أن مدى حدة هذه المشكلات تراوحت بين عالية ومتوسطة، حيث إن فئة عالية محصورة بين ٥٠ر٣ و ٤ درجات، وفئة متوسطه محصورة بين ٥٠ر٢ و ٤٩ر٣ درجة. ومن هنا تتجلى خطورة هذه المشكلات على تطبيق أساليب التوجيه في ميدان التعليم.

٣- أن أكبر مشكلة تواجه الموجهين التربويين عند تطبيقهم لأساليب التوجيه التربوي

هي: «زيادة نصاب الموجه من المعلمين»، ثم مشكلة «كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على الموجه» تأتي من حيث الترتيب بالمركز الثاني . وقد بلغت درجة حدة هذين المشكلتين مستوى عالياً. أما بالنسبة للمشكلات الأخرى فقد كانت درجات حدتها متوسطة.

ثانياً - تم استخدام مربع كاي (كا٢) للتعرف على دلالة الفروق في مدى حدة المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه باختلاف متغيرات الدراسة: المؤهل، الخبرة، التدريب، النصاب، مركز التوجيه. والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩)

يوضح قيمة كا٢ للتعرف على دلالة الفروق في مدى حدة المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه التربوي بإختلاف المتغيرات

(المؤهل الدراسي ، عدد سنوات الخبرة ، حضور دورة في التوجيه ، نصاب الموجه ، مركز التوجيه)

م	المشكلة	المؤهل الدراسي		عدد سنوات الخبرة		حضور دورة		نصاب الموجه		مركز التوجيه	
		قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة	قيمة كا٢	مستوى الدلالة
١	ضعف الكفاية المهنية لبعض موجهي المواد .	١٢,٣٦	٠,٠١	٤,٣٧	غير دالة	٣,٢٥	غير دالة	٠,٥٥	غير دالة	١١,٩٠	غير دالة
٢	ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين .	٢,٤٧	غير دالة	٣,٩٦	غير دالة	٠,٣٤	غير دالة	٢,٣٩	غير دالة	٥,٠٠	غير دالة
٣	قلة الدورات التدريبية الخاصة بموجهي المواد .	٢,٤٢	غير دالة	٥,٨٨	غير دالة	٠,٥٣	غير دالة	١,٦٢	غير دالة	٢٧,٠١	٠,٠١
٤	زيادة نصاب موجه المواد من المعلمين الذين يشرف عليهم	٥,٥٩	غير دالة	٤,١٨	غير دالة	٠,٤٤	غير دالة	٠,٢٦	غير دالة	٨,٩٥	غير دالة
٥	صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات موجه المواد .	٢,١٥	غير دالة	٧,٠٥	غير دالة	٠,٤٩	غير دالة	٢,٥٢	غير دالة	٢١,٢١	٠,٠٥
٦	ضعف الثقة المتبادلة بين الموجه والمعلم .	٢,٥٧	غير دالة	٧,٦٩	غير دالة	١,٨٩	غير دالة	٠,٩٥	غير دالة	١١,٣٠	غير دالة
٧	كثرة الاعباء الكتابية والإدارية على موجه المواد.	٢,٦٤	غير دالة	٤,٤٣	غير دالة	٠,١٨	غير دالة	٣,٠٩	غير دالة	٧,٨٩	غير دالة
٨	قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات موجهي المواد .	٥,٧٨	غير دالة	٤,٨٤	غير دالة	٥,٧٥	غير دالة	٠,٣٢	غير دالة	٦,٨١	غير دالة

يتضح من جدول رقم (٩) مايلي:

١- لايوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين الموجهين بدرجة بكلوريوس والموجهين بدرجة ماجستير فيما يختص بمدى حدة المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه بالنسبة لجميع المشكلات باستثناء مشكلة «ضعف الكفاية المهنية لبعض موجهي المواد». وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك احساساً مشتركاً بين فئتي الموجهين يؤكد على أن هذه المشكلات تحد فعلاً من تطبيق أساليب التوجيه في الميدان. وهذا الاحساس المشترك بين فئتي الموجهين جعلهم يتماثلون في استجاباتهم على هذه المشكلات، مما الغى الفروق بينهما.

وتبين من جدول رقم (٩) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر٠ بين الحاصلين على درجة البكلوريوس والحاصلين على درجة الماجستير من الموجهين التربويين بالنسبة لحدة مشكلة «ضعف الكفاية المهنية لبعض موجهي المواد».

ومن تحليل النتائج تبين أن سبب وجود هذا الفرق بين فئتي الموجهين هو أن ١٠٠٪ من حملة درجة الماجستير اشاروا إلى أن هذه المشكلة تحد من تطبيق أساليب التوجيه بدرجة عالية، في حين أشار ٩٥٪ من حملة درجة البكلوريوس إلى أن هذه المشكلة تحد من تطبيق الأساليب بدرجة عالية. ونتيجة للاختلاف في إتجاه الإجابة بين فئتي الموجهين، حدث الفرق الدال بينهما.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين الموجهين باختلاف الخبرة، والتدريب، والنصاب فيما يختص بمدى حدة المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه بالميدان. وهذه النتيجة، تشير إلى أن هناك اتجاهاً واضحاً لدى الموجهين التربويين على اختلاف خبراتهم، ومستوى تدريبهم وعدد أنصبتهم من المعلمين، يؤكد على أن هذه المشكلات هي مشكلات واقعية تؤثر سلباً على كل الموجهين دون استثناء عند تطبيقهم لأساليب التوجيه التربوي في الميدان.

٣- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين الموجهين بمراكز التوجيه الخمسة فيما يختص بمدى حدة معظم المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه بالميدان بشكل عام، وهذه النتيجة، تدل على أمر واقع حيث يفترض أن تتماثل إستجابات الموجهين في المراكز المختلفة حول مستوى حدة المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه بالميدان. أن الأنظمة التي تحكم عمل الموجه في كل مراكز التوجيه هي في حقيقة الأمر واحدة وشروط اختيار الموجهين واحده، وبالتالي فإن قضية التماثل في استجابات الموجهين في المراكز المختلفة حول

المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب التوجيه هي أمر طبيعي.

وتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الموجهين بمراكز التوجيه الخمسة فيما يختص بمدى حدة مشكلة «قلة الدورات التدريبية» ومشكلة « صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات موجه المواد». إن هذه الفروق هي ليست نتيجة للفروق بين المتوسطات الحسابية بل هي نتيجة للاختلاف في اتجاه الإجابات بين الموجهين التربويين في مراكز التوجيه الخمسة.

السؤال الخامس :

ما المقترحات التي يراها أفراد الدراسة للتغلب على حدة المشكلات التي تواجه تطبيق أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم العام ؟

أجاب عن هذا السؤال ٦١ موجهاً تربوياً من مجموع أفراد العينة البالغ عددها ٧٩ موجهاً بنسبة ٧٧٪ تقريباً، والجدول رقم (١٠) يوضح مقترحات موجهي المواد في التغلب على المشكلات التي تواجههم عند التطبيق.

جدول رقم (١٠)

يبين مقترحات موجهي المواد الدراسية للتغلب على المشكلات

التي تواجه تطبيق أساليب التوجيه في ميدان التعليم وترتيبها تنازلياً حسب تكراراتها

المقترحات	التكرار	النسبة٪	الترتيب
تخفيض نصاب الموجه من عدد المعلمين الذين يشرف عليهم	٢٨	٤٥ر٩	١
إتاحة الفرصة أمام الموجهين للالتحاق بدورات تدريبية في مجال التوجيه التربوي	٢٥	٤٠ر٩	٢
عقد لقاءات دورية بين موجهي المواد الدراسية المختلفة وبحضور أساتذة جامعيين متخصصين	١٨	٢٩ر٥	٣
إيجاد مراكز تدريب دائمة تعني بتطوير أداء المعلمين في التعليم العام.	١٧	٢٧ر٨	٤
منح الموجهين صلاحيات أكبر في أداء مهامهم الاشرافية.	١٦	٢٦ر٢	٥
تزويد مراكز الوجيه التربوي بالنشرات والدوريات والأبحاث الخاصة بالتوجيه التربوي	١٣	٢١ر٣	٦
المزيد من الاهتمام بأساليب اختيار الموجهين التربويين ومديري المدارس	١٠	١٦ر٤	٧

من قراءة هذا الجدول يتضح مايلي:

١- أن اقتراح «تخفيض النصاب» جاء بالمركز الأول، وذلك لأن الموجهين التربويين يعانون من زيادة أنصبتهم. فقد أشارت المعلومات الأولية الخاصة بأنصبة الموجهين التربويين (أرجع إلى جدول رقم "١")، إلى أن ٥٠٪ تقريباً منهم بلغت أنصبتهم أكثر من ١٢٠ معلماً. وجاء اقتراح «إتاحة الفرصة للموجهين بالالتحاق بدورات تدريبية» بالمركز الثاني من حيث الترتيب. وقد أشارت المعلومات الأولية الخاصة بالتدريب (انظر جدول رقم "١")، إلى أن أكثر من ثلثي أفراد عينة الدراسة لم يلتحقوا بدورة تدريبية في مجال التوجيه التربوي. وعليه، فإن اقتراح الموجهين التربويين الخاص بتخفيض الأنصبة وبالسماح لهم في الالتحاق بدورات تدريبية ، له مبرراته القوية.

٢- أن الاقتراحات التي جاءت من حيث الترتيب بالمركز الثالث ، والرابع، والخامس. فقد حصل كل واحد منها على أكثر من ربع (٢٥٪) إجابات أفراد عينة الدراسة. وهذه الاقتراحات الثلاثة تمثل بالواقع مطلباً واضحاً ينبغي تحقيقه، ولو على المدى الطويل، كي يستطيع الموجه أن يضطلع بدوره التربوي بمستوى أفضل.

٣- أن الاقتراحين اللذين جاء ترتيبهما بالمركز السادس والسابع، فقد حصلا على نسب مئوية أقل قياساً بالمقترحات الأخرى، إلا أنهما جديران بالعناية والاهتمام.

التوصيات المبنية على نتائج هذه الدراسة :

١- تبين من نتائج هذه الدراسة أن جميع أساليب التوجيه التربوي المعتمدة من وزارة المعارف مهمة بدرجة عالية ومتوسطة. وقد عزى سبب ذلك إلى قناعة موجهي المواد الدراسية بهذه الأساليب في تحقيق أهداف التوجيه التربوي. لذا يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بهذه الأساليب وتطويرها، وتعريف الموجهين الجدد بأبعادها النظرية، وتدريبهم عليها.

٢- تبين من نتائج هذه الدراسة أن مستوى أهمية كل أسلوب من أساليب التوجيه التربوي هو دائماً أعلى من مستوى تطبيقه في ميدان التعليم العام. لذا يوصي الباحث بضرورة تذليل كل الصعاب والعقبات التي تحول دون تطبيق هذه الأساليب المهمة في ميدان التعليم من أجل رفع مستوى تطبيق هذه الأساليب في الميدان.

٣- تبين من نتائج هذه الدراسة أن مستوى تطبيق أساليب التوجيه الجماعية أقل من

مستوى تطبيق أساليب التوجيه الفردية. وقد عزى الأمر إلى أن الأساليب الجماعية تحتاج إلى تدريب، ومهارات إتصال، وتوفير أماكن مناسبة أكثر مما تحتاجه الأساليب الفردية. لذا يوصي الباحث بإتاحة الفرصة للموجهين باكتساب مهارات الاتصال الانسانية الجيدة من خلال حلقات تدريب. وتوفير أماكن مزودة بكل مايحتاجه الموجه من أجل تطبيق الأساليب الجماعية في التوجيه التربوي.

٤- تبين من نتائج هذه الدراسة أنه لايوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين الموجهين الحاصلين على تدريب والموجهين غير الحاصلين على تدريب في مجال التوجيه التربوي فيما يختص بمدى تطبيق أساليب التوجيه في الميدان. وقد فسر الباحث هذه النتيجة على أن التدريب ليس له أثر يذكر في تغيير سلوك الموجهين في مجال تطبيق أساليب التوجيه التربوي. لذا يوصي الباحث بضرورة زيادة الاهتمام بالدورات التدريبية للموجهين التربويين من خلال التخطيط المتأني، والتنفيذ الجيد، والتقويم الدوري والمتابعة من قبل المسؤولين بالوزارة والجهات المنفذة لتلك الدورات التدريبية في سبيل تحسين مستوى فاعلية الموجهين التربويين في ميدان التربية والتعليم.

٥- تبين من نتائج هذه الدراسة أن هناك مشكلات تؤثر سلباً على استخدام أساليب التوجيه التربوي في الميدان، وجاء في مقدمتها مشكلة «زيادة نصاب الموجه من عدد المعلمين». وعليه يرى الباحث ضرورة تقليل نصاب الموجه من المعلمين إلى حدٍ يمكنه من القيام بدوره على أحسن وجه.

٦- تبين من نتائج هذه الدراسة أن مشكلة « كثرة الاعباء الكتابية والإدارية على الموجه» تؤثر سلباً على عمله ذي الطبيعة الفنية وتهدر طاقاته. وعليه يرى الباحث ضرورة أن لا يُشغل موجه المواد بأمور كتابية وإدارية على حساب عمله الأساسي المتمثل بالعمل الفني في مجال التوجيه التربوي.

المراجـــع

١- مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الاشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطويره، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض، ١٤٠٦هـ.

٢- القويعي، سعود الرباح السالم، علاقة التوجيه التربوي بتحسين أداء المعلمين في المرحلة الابتدائية بمنطقة حائل التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٣هـ.

٣- متولي، مصطفى محمد، الاشراف الفني في التعليم « دراسة مقارنة»، دارالمطبوعات الجديدة، الاسكندرية، ١٩٨٣م.

٤- وزارة المعارف، الادارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، دليل الموجه التربوي، الرياض، المطابع الوطنية الحديثة، ١٤٠٨هـ.

٥- زهران، شحاته عبد الخالق، مدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم، التربية المعاصرة، العدد ١٧، السنة الثامنة، إبريل، ١٩٩١م، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة.

٦- الغامدي، هجاد عمر، نظم التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية بين النظرية والتطبيق، دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية، رسالة دكتواه منشورة، جدة، دارالعلم للطباعة والنشر، ١٤٠٨هـ.

٧- الرميح، حصة محمد، دراسة لمشكلات التوجيه التربوي في المرحلة الابتدائية للبنات بمنطقة الرياض التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٧هـ.

٨- عن : الغامدي، فيصل عمر، واقع الاشراف التربوي لدى موجهي (مشرفي) مواد العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية بمدينة جده من وجهة نظر معلمي تلك المواد، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.

٩- عن : الجربوي، خالد عبد العزيز، تقييم برامج تدريب الموجهين التربويين في كل من جامعة الملك سعود، وجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، وجامعة أم القرى، من وجهة نظر المتدربين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٦هـ.

١٠- الغامدي، فيصل عمر، واقع الاشراف التربوي لدى موجهي (مشرفي)مواد العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية بمدينة جده من وجهة نظر معلمي تلك المواد، رسالة

ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٣هـ.

١١- المعمر، منصور محمد عبد العزيز، الرضا الوظيفي لدى الموجهين التربويين والموجهات التربويات وعلاقته بأدائهم الوظيفي - دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٣هـ.

١٢- سنقر، صالحة، تطوير التوجيه التربوي في مجال التعليم الابتدائي بسوريا، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي ، ١٩٨٠م.

١٣- أبو فرووة، إبراهيم محمد، أساليب الاشراف الفني في التعليم الابتدائي بطرابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفاتح، طرابلس، ١٩٨٠م.

١٤- نشوان، يعقوب حسين، « تقويم الممارسات الاشرافية في الأردن من وجهة نظر المعلمين»، دراسات تربوية، عمادة شؤون المكتبات، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد ٤، الرياض، ١٤٠٠هـ.

ملحق رقم (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الكريم موجه المواد الدراسية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

أقوم حالياً بإجراء دراسة موضوعها « **مدى اهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في ميدان التعليم من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية** ».

ولكي نعرف وجهة نظركم واقتراحاتكم يرجى قراءة الاستبانة بدقة، ومن ثم الإجابة على عبارات وأسئلة الاستبانة المرفقة، ولعل في مقترحاتكم مايعين الباحث على الخروج بتصورات وتوصيات تكون من صالح تطوير عملية التوجيه التربوي ورفع كفاءته.

شاكرين حسن تعاونكم ..

الباحث

عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الجزء الأول : معلومات عامة :

١- المؤهل الدراسي :

- بكالوريوس ☐
- ماجستير ☐
- مؤهل آخر حدده من فضلك ....

٢- عدد سنوات الخبرة في مجال التوجيه التربوي :

- أقل من ٥ سنوات ☐
- ٥ - ١٠ سنوات ☐
- أكثر من ١٠ سنوات ☐

٣- هل تلقيت دورة أو دورات خاصة بالتوجيه التربوي :

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك عن السؤال السابق (نعم) فيرجى توضيح التالي :

رقم الدورة	مدة الدورة	موضوع الدورة ومكانها
الدورة الأولى		
الدورة الثانية		
الدورة الثالثة		
الدورة الرابعة		

٤- عدد المعلمين الذين تشرف عليهم حالياً .... معلماً.

٥- مراكز التوجيه التربوي: ☐ وسط ☐ شمال ☐ شرق ☐ غرب ☐ جنوب

الجزء الثاني :

فيما يلي مجموعة من أساليب التوجيه التربوي المستخدمة حالياً في التعليم العام، يرجى وضع علامة (✓) في المربع المناسب لوجهة نظرك في مدى أهمية الأسلوب ثم وضع علامة (✓) أخرى في المربع المناسب لوجهة نظرك في مدى تطبيق هذا الأسلوب في الميدان.

م	الأسلـــوب	مدى الأهمية				مدى التطبيق			
		عال	متوسط	قليل	معدوم	عال	متوسط	قليل	معدوم
١	زيارة المدرسة.								
٢	زيارة المعلم في الفصل.								
٣	المقابلة الفردية بعد الزيارة								
٤	التزاور لتبادل الخبرات.								
٥	الاجتماع بالهيئة التعليمية.								
٦	المؤتمرات التربوية.								
٧	الدروس النموذجية.								
٨	لقاءات الموجهين.								
٩	الاجتماع بمعلمي مادة معينة.								
١٠	الدورات التدريبية.								
١١	القراءات الموجهة.								
١٢	النشرات التوجيهية.								

الجزء الثالث :

فيمايلي عدد من المشكلات التي تحد من تطبيق موجه المواد الدراسية لأساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم بالشكل المطلوب، أرجو التفضل في تحديد درجة حدتها من وجهة نظركم.

م	المشكلات	درجة حدة المشكلة			
		عالية	متوسطة	قليلة	معدومة
١	ضعف الكفاية المهنية لبعض موجهي المواد				
٢	ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين.				
٣	قلة الدورات التدريبية الخاصة بموجهي المواد.				
٤	زيادة نصاب موجه المواد من المعلمين الذين يشرف عليهم.				
٥	صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجهات موجه المواد.				
٦	ضعف الثقة المتبادلة بين الموجه والمعلم.				
٧	كثرة الاعباء الكتابية والإدارية على موجه المواد.				
٨	قلة اهتمام المسؤولين بمقترحات موجهي المواد.				
	أضف ماتراه من مشكلات لم تتعرض لها الاستبانة ثم حدد درجة حدتها.				
٩					
١٠					

٢- ما المقترحات التي تراها مناسبة لزيادة مستوى استخدام أساليب التوجيه التربوي في ميدان التعليم ؟ حددها من فضلك

أ-

ب-

جـ-

د-

هـ-